

Diplôme de conservateur de bibliothèque

Mémoire d'étude / Janvier 2015

**Génération Y, premier contact :
l'accueil des étudiants de première
année de licence en bibliothèque
universitaire**

Alice Caillé

Sous la direction de Claire Blin
Directrice de la Bibliothèque universitaire Pierre et Marie Curie – SCD Paris 6

Remerciements

Mes remerciements les plus vifs s'adressent bien entendu à Claire Blin, pour sa constante disponibilité, ses conseils précieux, ses remarques avisées et son soutien tout au long de ce travail.

Toute ma gratitude va aux personnes qui ont accepté de répondre à mes questions, par mail ou par téléphone, et qui ont enrichi ce mémoire de leurs expériences : merci à Enrica Harranger et Marie-Estelle Créhalet de l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, à Maud Puaud de l'Université d'Angers, à Myriam Gorsse et Marie Gerbeaud de l'Université Pierre et Marie Curie, et à Alain Fossier du learning centre de l'École supérieure des sciences économiques et commerciales pour le temps qu'ils m'ont accordé.

Marie-Anne Régnier de l'Université de Haute-Alsace, Chantal Jonneaux et Hélène Vandembroucke de l'Université Lyon 1, ainsi que Marie-Line Chautemps de l'Université Paris 8 m'ont très aimablement fourni toutes les informations demandées. Qu'elles en soient remerciées. De même, la gentillesse et la précision des réponses données par Deborah M. Furness de l'University College London et Michelle Sharples de l'University of Manchester appellent toute ma reconnaissance.

Last but not least, merci à Hélène, ma plus fidèle correctrice, à tous les gazouilleurs qui m'ont tant donné à lire, aux frapiches et à notre mascotte à cornes, et à Mathieu, qui a rendu le temps moins long.

Résumé :

Accueillir les étudiants de première année de licence en bibliothèque universitaire, qu'est-ce que cela veut dire aujourd'hui ? Les LI sont un public en constante évolution : qu'on les appelle natifs numériques ou génération Y, les accueillir induit une réflexion plus large sur les méthodes pédagogiques et la réduction de l'échec. Les bibliothèques universitaires ont-elles un rôle à jouer, pour attirer et garder ce public, et le former du mieux possible ?

Descripteurs :

Abandon des études (enseignement supérieur)

Accueil du public

Bibliothèques – Services aux étudiants

Bibliothèques – Formation des utilisateurs

Bibliothèque universitaire

Étudiants – Orientation professionnelle

Étudiants de première année

Étudiants et bibliothèques

Génération Internet

Motivation en éducation

Orientation des étudiants

Tuteurs et tutorat (éducation)

Abstract :

What does it mean nowadays for academic libraries to welcome first-year students? This public is constantly evolving, whether you call them digital natives or generation Y, and this leads to many thoughts about teaching and reducing college dropouts. Do academic libraries have a part to play, in order to catch and keep this public, and train them the best they can?

Keywords :

Academic libraries - France

Carreer guidance

College dropouts

Digital natives

Libraries and students

Reader guidance

Reader training

Undegraduate courses

Droits d'auteurs



Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification 2.0 France

disponible en ligne <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/> ou par courrier postal à Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

Sommaire

SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	9
INTRODUCTION.....	11
PARTIE 1 : UN PUBLIC EN MUTATION.....	15
Chapitre I : Le choix de l'université.....	15
<i>I – L'université, entre démocratisation et exigence d'excellence.....</i>	<i>15</i>
<i>II – Un choix par défaut ?.....</i>	<i>16</i>
Chapitre II : L'environnement de travail des L1.....	18
<i>I – L'université : une perte de repères.....</i>	<i>18</i>
<i>II – S'adapter ou adapter ?.....</i>	<i>20</i>
<i>III – Quel environnement de travail ?.....</i>	<i>23</i>
Chapitre III : Un public cible en échec ?.....	26
<i>I – L'échec en L1 : info ou intox ?.....</i>	<i>26</i>
<i>II – Pour réduire l'échec, repenser l'université ?.....</i>	<i>28</i>
<i>III – La réponse du Ministère.....</i>	<i>30</i>
PARTIE 2 : UN DÉFI POUR LES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES...33	
Chapitre IV : Identifier les besoins.....	33
Chapitre V : Créer des partenariats.....	37
<i>I – Des partenariats extérieurs ?.....</i>	<i>37</i>
<i>II – Des partenariats intérieurs.....</i>	<i>40</i>
<i>III – Pour une bibliothèque proche de ses étudiants.....</i>	<i>42</i>
PARTIE 3 : UN PUBLIC À FORMER.....	47
Chapitre VI : L'aubaine du numérique ?.....	47
<i>I – Former : une obligation pour les bibliothèques universitaires.....</i>	<i>47</i>
<i>II – Numérique et formation.....</i>	<i>49</i>
Chapitre VII : Ludifier la formation.....	56
<i>I – Ludifier la formation : pourquoi ?.....</i>	<i>56</i>
<i>II – Serious games, formation ludifiée : comment les mettre en place ?.....</i>	<i>59</i>
CONCLUSION.....	65
SOURCES.....	67
BIBLIOGRAPHIE.....	69
TABLE DES ANNEXES.....	77
TABLE DES MATIÈRES.....	79

Sigles et abréviations

AJAC : Ajourné admis à continuer
APOGEE : Application pour la gestion des étudiants et des enseignements
B2i : Brevet informatique et internet
BIUS : Bibliothèque interuniversitaire de santé
BM : Bibliothèque municipale
BNF : Bibliothèque nationale de France
BU : Bibliothèque universitaire
BUA : Bibliothèque universitaire d'Angers
BUPMC : Bibliothèque universitaire Pierre et Marie Curie
CDI : Centre de documentation et d'information
CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CPGE : Classe préparatoire aux grandes écoles
CREDOC : Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie
DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
ESGBU : Enquête statistique générale auprès des bibliothèques universitaires
IGAENR : Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
LRU : Loi relative aux libertés et responsabilités des universités
MOOC : *Massive open online course*
OVE : Observatoire de la vie étudiante
PRES : Pôle de recherche et d'enseignement supérieur
SCD : Service commun de documentation
SCUIO : Service commun universitaire d'information et d'orientation
SICD : Service interétablissements de coopération documentaire
SIGB : Système intégré de gestion de bibliothèque
SISE : Système d'information sur le suivi de l'étudiant
TPE : Travaux personnels encadrés
UCL : *University College London*
UE : Unité d'enseignement
UFR : Unité de formation et de recherche
UHA : Université de Haute-Alsace
URFIST : Unité régionale de formation à l'information scientifique et technique
UVSQ : Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines

INTRODUCTION

L'accueil des étudiants est au cœur des préoccupations des universités et, par extension, des bibliothèques universitaires (BU), depuis de nombreuses années. Cependant, si l'on se penche sur les dispositifs d'accès d'un grand nombre d'entre elles, force est de constater que les étudiants de première année de licence ne sont pas leur cible principale. Dans son mémoire d'étude, Adèle Spieser prend ainsi l'exemple de la Bibliothèque interuniversitaire de santé (BIUS), à Paris, qui n'est ouverte aux étudiants qu'à partir de la troisième année de licence et qui offre des coupe-files aux enseignants-chercheurs et aux professionnels¹.

La tendance s'inverse toutefois depuis quelques années, suite à la publication de nombreux travaux, rapports et textes de lois, attirant une attention bienvenue sur les multiples problématiques concernant les étudiants de première année de licence. Qu'il s'agisse du rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) de juin 2006², des financements destinés à la formation prévus par la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) en 2007³ ou du mémoire d'étude d'Alice Lemesle sur les étudiants de premier cycle⁴ en 2009, qui s'intéresse plus particulièrement aux notions d'échec et d'abandon qui lui sont inhérentes ainsi qu'au problème du manque de place⁵, l'accueil des étudiants de première année de licence profite à présent d'un intérêt renouvelé.

Le point commun de la plupart de ces travaux est qu'ils abordent la question de l'accueil des étudiants de première année de licence sous un angle sociologique : c'est l'issue de la première année qui est au centre des préoccupations, du fait des chiffres alarmants relayés par les médias, qui lui donnent un taux d'échec de 50 %⁶. Il s'agit bien évidemment de données à nuancer, car le terme « échec » recouvre des situations multiples, allant de l'abandon effectif en cours d'année à la réorientation au terme d'une année qui aura servi de « test ».

Le rapport de l'IGAENR met en lumière les défauts organisationnels de cette première année, contact initial des nouveaux étudiants avec un milieu qui les dépasse, bien souvent, et dont ils peinent à s'approprier les codes : non seulement l'entrée à l'université doit être préparée dès le secondaire et s'inscrire dans un processus continu d'insertion professionnelle, mais l'offre de formation doit être pensée en fonction des étudiants et, partant, adaptée⁷. La nécessité de former les usagers est comprise, quoi qu'il en soit, par les bibliothèques du monde entier, dont c'est une des missions : c'est ce qu'en anglais on appelle l'« *information literacy* », expression difficile à traduire qui désigne globalement la formation de l'utilisateur. Cette *information literacy* va au-delà du simple service proposé par la bibliothèque : dans son article « Embedding digital and information literacy in

¹ Adèle Spieser, *Fais pas ci, fais pas ça : les interdits en bibliothèque*, mémoire d'étude pour le diplôme de conservateur de bibliothèque, janvier 2012, 88 p., p. 19.

² Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités*, juin 2006, 107 p. Disponible sur <<http://media.education.gouv.fr/file/39/3/1393.pdf>> (consulté le 8 décembre 2014).

³ Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités. Disponible sur <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000824315&dateTexte=&categorieLien=id>> (consulté le 8 décembre 2014).

⁴ Alice Lemesle, *Accueil des étudiants de premier cycle : nouveaux services, nouvelles méthodes, nouveaux espaces*, mémoire d'étude pour le diplôme de conservateur de bibliothèque, janvier 2009, 105 p.

⁵ Selon elle, l'objectif du rapport Miquel sur les bibliothèques universitaires publié en 1989, qui était d'1m² par étudiant, ne serait atteint qu'en 2020.

⁶ Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *op. cit.*, p. 15.

⁷ *Ibid.*, p. 1.

undergraduate teaching »⁸, Arun Karnad cite la Proclamation d'Alexandrie de 2005 sur la maîtrise de l'information (ainsi est traduite l'expression « *information literacy* ») et l'apprentissage tout au long de la vie : « La maîtrise de l'information est au cœur de la formation tout au long de la vie. Elle permet aux gens, dans tous les chemins de la vie, de chercher, d'évaluer, d'utiliser et de créer l'information pour des objectifs personnels, sociaux, professionnels et éducationnels. C'est un droit humain de base dans un monde numérique qui apporte l'intégration de tous les peuples⁹. »

C'est pourquoi de plus en plus d'universités intègrent à la première année de licence une formation à la recherche documentaire. Quant à savoir si la forme de ces formations est appropriée, la question reste ouverte, car de nombreuses enquêtes signalent que celles-ci laissent peu de traces dans l'esprit des étudiants : une enquête du CREDOC (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie) sur les pratiques documentaires des étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'Université Pierre et Marie Curie (Paris 6) et de l'Université Denis Diderot (Paris 7)¹⁰ montre que 80 % des étudiants interrogés ont eu à effectuer de la recherche documentaire évaluée par les enseignants, et qu'en L1 et L2, 33 % l'ont fait au moins trois fois¹¹. Ce chiffre tout à fait satisfaisant est pourtant minoré quand on lit ensuite que seuls 37 % des étudiants interrogés déclarent avoir reçu une formation méthodologique en la matière. Au niveau de la première année de licence, 82 % déclarent avoir reçu cette formation, preuve qu'elle n'a pas marqué tous les esprits¹².

Il serait facile de considérer que si seuls 18 % des étudiants ne se souviennent pas avoir été formés à la recherche documentaire, l'objectif global reste atteint. Toutefois, ce chiffre soulève de nombreuses questions : pourquoi ces étudiants ne se souviennent-ils pas avoir reçu cette formation ? Comment faire en sorte que les formations dispensées par les bibliothèques universitaires touchent 100 % des étudiants ? Il faut également prendre en compte le fait que si 82 % d'étudiants de première année de licence se souviennent avoir reçu une formation à la recherche documentaire, ils ne s'en rappellent pas nécessairement le contenu, et peuvent ne pas la trouver adaptée. En effet, l'enquête indique ensuite que 53 % des L1 jugent la formation « plutôt utile », conviction qui croît avec le niveau d'étude (on parvient à 64 % pour les étudiants en première année de Master)¹³. Ce nouveau chiffre pose très clairement la question de l'inadaptation de ces formations.

Comment, alors, tâcher d'adapter la formation aux L1 ? L'opinion de Marc Prensky à ce sujet est très claire : pour lui, si les formations ne sont pas adaptées, c'est parce que « nos étudiants ont radicalement changé. Notre système éducatif n'a pas été prévu pour les étudiants auxquels nous devons enseigner aujourd'hui¹⁴. » Son article, qui date de 2001, n'a rien perdu de sa justesse, et les modèles

⁸ Arun Karnad, « Embedding digital and information literacy in undergraduate teaching », Centre for Learning Technology, Londres, non publié. Disponible sur <http://eprints.lse.ac.uk/51221/1/_libfile_REPOSITORY_Content_Centre%20for%20Learning%20Technology_Embedding%20digital%20information%20literacy.pdf> (consulté le 10 décembre 2014).

⁹ Disponible en français sur <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1913-proclamation-d-alexandrie-sur-la-maitrise-de-l-information-et-l-apprentissage-tout-au-long-de-la-vie.pdf>> (consulté le 10 décembre 2014)

¹⁰ Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie, *Enquête sur les pratiques documentaires des étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'Université Pierre et Marie Curie (Paris 6) et de l'Université Denis Diderot (Paris 7)*, novembre 2005, 93 p. Disponible sur <<http://www.credoc.fr/pdf/Rapp/R238.pdf>> (consulté le 11 décembre 2014).

¹¹ *Ibid.*, p. 46.

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*, p. 47.

¹⁴ Marc Prensky, « Digital natives, digital immigrants », *On The Horizon*, MCB University Press, octobre 2001, vol. 9, n° 5, 6 p., p. 1. C'est nous qui traduisons.

alternatifs d'éducation, tels les formations en ligne ouvertes à tous (MOOC en anglais : « *Massive open online course* »), ou les formations ludifiées (parmi lesquelles les « *serious games* », jeux vidéo à visée éducative), foisonnent aujourd'hui.

Si la pertinence de l'adaptation de ces nouveaux modèles de formation n'est pas remise en cause ici, leur utilité demeure une question ouverte : une formation, toute innovante soit-elle, peut-elle réduire le taux d'échec en première année de licence ? Les travaux à rendre et les besoins des L1 justifient-ils qu'on les forme à la recherche documentaire ?

Pour tenter de répondre à cette question, il faudra d'abord considérer les étudiants de première année de licence comme un public en pleine mutation, en en proposant une analyse sociologique : l'université française est-elle attractive pour des lycéens de Terminale qui doivent décider de leur orientation post-bac avant même la fin de l'année scolaire ? Qu'est-ce qui a changé dans l'origine des étudiants aujourd'hui, et dans leur façon de travailler ? Enfin, quelles initiatives ont éclos en France pour tenter de réduire le taux d'échec à l'issue de la première année de licence ?

Ensuite, il nous faudra étudier plus particulièrement les expériences de partenariats extérieurs et intérieurs mis en place par les bibliothèques universitaires pour tenter de s'adapter au maximum à ce public en mutation, une fois ses besoins identifiés, que ces expériences aient fonctionné ou non, sur des modèles à la fois français et anglo-saxons.

Enfin, nous nous pencherons sur « l'aubaine » du numérique pour les formations aux étudiants de première année de licence : qu'est-ce que le numérique apporte aux formations ? Est-ce vraiment une aubaine ? La réponse est-elle plutôt du côté des formations ludifiées ?

Pour ce mémoire, il a été décidé de se concentrer sur les travaux produits après 2000 : bien que nombre d'études antérieures aient conservé encore aujourd'hui toute leur justesse, il nous a semblé plus intéressant de nous restreindre à des ouvrages plus récents, pour montrer l'actualité du sujet. Quelques bibliothèques universitaires ont été contactées pour enrichir notre réflexion d'exemples de formations innovantes, dans une optique qualitative et non quantitative. Il est cependant tout à fait probable que nombre d'expériences intéressantes pour ce sujet aient été oubliées, faute d'en avoir la connaissance, ce qui n'enlève rien à la pertinence des quelques exemples retenus.

PARTIE 1 : UN PUBLIC EN MUTATION

CHAPITRE I : LE CHOIX DE L'UNIVERSITÉ

Bien que cette étude s'intéresse à l'accueil réservé aux étudiants de première année de licence par les bibliothèques universitaires et non par les universités, il est essentiel d'adopter une vision plus large pour comprendre les attentes et choix de ce public. En effet, il serait tentant d'imaginer la bibliothèque universitaire comme un critère participant de l'attractivité de l'université dans laquelle elle se trouve, mais il faut bien reconnaître que c'est rarement le cas, à l'exception peut-être des *learning centres*, comme le signale le rapport de l'Inspection générale des bibliothèques qui leur est consacré : « Il faut noter que le *Learning centre* est fréquemment présenté sur les sites web des universités comme un produit d'appel pour des jeunes s'inscrivant à l'université ou pour des étudiants étrangers, et qu'une visite virtuelle des locaux est souvent proposée¹⁵. »

I – L'université, entre démocratisation et exigence d'excellence

On ne peut toutefois réduire la question de l'attractivité de l'université à son offre de services. En revanche, il est certain que le système universitaire français se heurte à un nouveau public depuis de nombreuses années, auquel il ne parvient pas à s'adapter. Inutile d'annoncer ici encore une fois la disparition des « héritiers » : il va de soi que les dizaines ou centaines de milliers de lycéens saisissant leurs vœux dès janvier sur Admission post-bac¹⁶ ne sont plus ces « héritiers » des années 1960 qu'étudiaient Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron¹⁷. Comme le signale Muriel Pénichon dans son mémoire d'étude : « de moins en moins de pratiques, culturelles et intellectuelles, sont "héritées" et, pour ces étudiants d'un type nouveau, marqué par l'absence de tradition universitaire, il peut y avoir quelque difficulté à fréquenter une bibliothèque universitaire traditionnelle¹⁸. »

L'élargissement de l'origine sociale des futurs étudiants est un facteur fort de la démocratisation de l'université, et une spécificité française, car dans la plupart des autres pays, l'université est une filière tout aussi sélective que les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) en France : qu'on pense aux universités de l'Ivy League aux États-Unis¹⁹, ou à l'Université de Tokyo (*Tōkyō daigaku*, dite *Tōdai*), dont les examens d'entrée sont d'une difficulté telle que seules les élites intellectuelles peuvent espérer bénéficier de cet enseignement supérieur, et la scolarité d'un coût si élevé qu'à moins d'obtenir une bourse, seuls les plus nantis y ont accès. La démocratisation de l'université française et sa quasi gratuité sont donc une exception forte, qui doit être défendue, mais qui ne va pas sans

¹⁵ Inspection générale des bibliothèques, *Les Learning centres : un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et à la recherche*, décembre 2009, 58 p., p. 14. Disponible sur <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/33/6/Rapport_Learning_Centers_7-12_RV_131336.pdf> (consulté le 12 décembre 2014).

¹⁶ <<http://www.admission-postbac.fr/>> (consulté le 12 décembre 2014).

¹⁷ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, 1964, 179 p.

¹⁸ Muriel Pénichon, *De la collaboration à la mutualisation entre bibliothèques municipales et universitaires : un nouveau modèle pour l'avenir ?*, mémoire d'étude pour le diplôme de conservateur de bibliothèque, mars 2008, 81 p., p. 59.

¹⁹ L'Ivy League se compose des universités de Brown, Columbia, Cornell, du Dartmouth College et des universités de Harvard, Pennsylvanie, Princeton et Yale.

inconvenients : « Le système universitaire assume seul le poids d'une double exigence aux implications souvent contradictoires : l'exigence d'excellence scientifique pour la production de nouvelles connaissances et l'exigence de démocratisation par l'accueil de nouveaux publics, indispensable à l'élévation du niveau technologique et culturel de la main d'œuvre d'une économie de plus en plus basée sur le savoir²⁰. »

Cette inadéquation entre l'exigence de démocratisation de l'université, seule filière non sélective en France, et l'excellence scientifique qu'elle doit défendre face à la concurrence non seulement nationale mais aussi internationale, dessert les universités françaises : ainsi, le classement académique de Shanghai des universités mondiales est peu favorable à la France, qui n'apparaît qu'à partir de la 35^{ème} position en 2014 avec l'Université Pierre et Marie Curie²¹.

II – Un choix par défaut ?

Bien que la démocratisation de l'université soit un atout fort du point de vue de l'égalité des chances, son image et les possibilités de débouchés qu'elle offre s'en ressentent. En effet, force est de constater que l'orientation post-bac présente de graves lacunes : à moins de s'être renseigné au préalable, le lycéen qui doit faire son choix dès janvier de l'année de Terminale ignore où se diriger, ou même le métier qu'il souhaite exercer, et choisit donc l'université par défaut. Les chiffres 2013 de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) sur l'« Orientation, stages et perspectives d'avenir » sont accablants : 22,3 % des 41 000 étudiants interrogés, actuellement en première année de licence, auraient souhaité s'orienter dans d'autres filières plus sélectives mais ont échoué²². Ce choix a de nombreuses conséquences : outre un risque de désintérêt de l'étudiant primo-entrant, qui se rend compte qu'il aurait peut-être préféré une filière plus sélective, voire d'abandon en cours de route, l'université est également confrontée à sa mauvaise image. Comment éviter ces orientations par défaut, qui sont l'une des raisons principales de l'abandon en cours de route de la première année de licence ?

Parmi les recommandations du rapport de l'IGAENR, il est précisé que la liaison entre le secondaire et le supérieur sera une priorité académique²³. Quelques lignes plus loin, il est affirmé que sera nécessaire « la mise en place d'un véritable service partagé d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle par la coordination des services rectoraux d'orientation et des SCUIO²⁴, sous l'autorité conjointe du recteur et des présidents d'universités. Il permettra de travailler l'information et l'orientation de la fin de 3^{ème} à la sortie de l'enseignement supérieur selon une politique concertée, identifiant les étudiants présentant des fragilités par rapport aux orientations choisies et facilitant le développement de l'ambition universitaire des milieux défavorisés²⁵. » L'ambition est très claire : redorer le blason de l'université française en limitant les choix par défaut.

D'autres solutions sont proposées dans ce même rapport. L'inadaptation des baccalauréats technologiques et professionnels à des études supérieures à l'université, qui revendique une formation plus scientifique que

²⁰ Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *op. cit.*, p. II.

²¹ <<http://www.shanghairanking.com/fr/>> (consulté le 12 décembre 2014).

²² Observatoire de la vie étudiante, « Orientation, stages et perspectives d'avenir », *Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2013*, septembre 2014, 12 p., p. 4. Disponible sur <http://www.ove-national.education.fr/medias/OVEOrientation_stages_et_perspectives_davenir_CDV2013.pdf> (consulté le 12 décembre 2014).

²³ Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *op. cit.*, p. 65.

²⁴ Service commun universitaire d'information et d'orientation.

²⁵ *Ibid.*

professionnalisante, est mise en avant. Cette formation ne convient sur le principe qu'aux titulaires de baccalauréats généraux, qui sont présélectionnés à l'issue de la Troisième ou de la Seconde : « Seuls les baccalauréats généraux permettent d'espérer poursuivre des études universitaires avec un taux de succès acceptable²⁶. » Or Alice Lemesle signale dans son mémoire que les titulaires de baccalauréats technologiques et professionnels, pourtant destinés à des filières courtes et professionnalisantes, se voient contraints de s'inscrire à l'université, les filières type IUT étant saturées par les titulaires de baccalauréats généraux²⁷ ! « Privilégier l'orientation des bacheliers technologiques et professionnels dans les filières courtes » est d'ailleurs l'une des recommandations du rapport de l'IGAENR²⁸.

Mais l'insertion professionnelle est loin de concerner uniquement les titulaires de baccalauréats technologiques et professionnels. L'enquête 2013 de l'OVE signale que les possibilités de débouchés professionnels ont été très importants pour 51,2 % des étudiants interrogés, et plutôt importants pour 35 % d'entre eux²⁹. Ces chiffres démontrent que l'université telle qu'elle est organisée aujourd'hui, en trois années de licence, deux années de master et trois années minimum de doctorat à contenu scientifique, ne convient pas au monde du travail actuel. C'est pourquoi le rapport de l'IGAENR préconise de « penser les cursus du L[icence] en termes de débouchés autant qu'en termes de disciplines³⁰. »

L'on pourrait s'interroger sur le rôle de la bibliothèque universitaire dans l'insertion professionnelle des étudiants, voire dans les tentatives d'adaptation de l'université à leur égard, pourtant, la réponse semble évidente : du fait de ses missions, la bibliothèque universitaire se doit de fournir tous les services et ressources possibles aux étudiants qui ont tous payé leur droit d'inscription, afin de les aider au mieux. Comme le rapport sur les *learning centres* l'a démontré, une bibliothèque qui adapte et met ses ressources et services à la disposition des étudiants d'aujourd'hui peut participer de l'attractivité de l'université. Toutefois, on constate que fréquenter la bibliothèque n'est pas une habitude de ces nouveaux étudiants, qui travaillent d'une manière différente, à laquelle il faut également tenter de s'adapter, afin de leur montrer tout ce qu'elle peut leur offrir, dans le cadre de la politique d'insertion de l'université.

²⁶ *Ibid.*, p. II.

²⁷ Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 28.

²⁸ Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *op. cit.*, p. 66.

²⁹ Observatoire de la vie étudiante, *op. cit.*, p. 5.

³⁰ Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *op. cit.*, p. 68.

CHAPITRE II : L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL DES L1

Il a été établi dans le chapitre précédent qu'en France, les études supérieures s'effectuent massivement à l'université, filière ouverte à tous, sans sélection préalable, mais peu adaptée aux réalités du monde du travail aujourd'hui puisque peu professionnalisante. Les lycéens ont donc plutôt tendance à s'y diriger par défaut lorsqu'ils font leur choix sur Admission post-bac, soit faute de s'être demandé quelle orientation ils souhaitaient et comment y parvenir, soit faute d'un bon dossier qui leur aurait permis d'intégrer des filières plus sélectives, comme les IUT.

Mais le fait d'avoir généralement choisi l'université par défaut n'explique pas à lui seul le taux d'échec que l'on constate à l'issue de la première année de licence. Pour comprendre l'échec en L1, il faut comprendre qui sont les nouveaux étudiants d'aujourd'hui, et comment ils travaillent. C'est d'ailleurs l'un des buts assumés des *learning centres*, du moins si l'on en croit le rapport publié par l'Inspection générale des bibliothèques à ce sujet en 2009 : « Au-delà de l'évaluation de la satisfaction, il s'agit d'analyser les usages et leurs évolutions, notamment la manière dont les étudiants travaillent, cherchent de l'information, utilisent à la fois l'environnement réel et l'environnement virtuel, ainsi que les implications pour les enseignants et personnels de documentation³¹. » Les bibliothèques universitaires, qu'elles soient des *learning centres* ou non, ont donc un rôle à jouer afin d'appréhender ce qui constitue l'identité des étudiants qui arrivent à l'université et de pouvoir mieux s'adresser à eux.

I - L'université : une perte de repères

La césure avec le lycée

Les étudiants primo-entrants sortent du lycée : préciser cela ne revient pas à enfoncer une porte ouverte, mais bel et bien à faire prendre conscience d'une réalité. En effet, un lycéen est formaté selon une certaine méthode de travail : l'assiduité aux cours est obligatoire sous peine de sanctions pouvant aller jusqu'à l'exclusion temporaire, les validations d'acquis sont régulières, et le Centre de documentation et d'information (CDI), s'il le fréquente, « est souvent un petit local, très visible dans sa totalité, qui ne possède généralement pas de fonds cachés en magasin³². » L'université et sa bibliothèque représentent donc une perte de repères pour ces anciens lycéens, du fait de l'absence d'obligation d'assiduité aux cours, du regroupement de la plupart des validations d'acquis en deux sessions d'examens semestriels – les partiels – et de la taille, autant en termes d'architecture que de collections, de la bibliothèque universitaire. La façon même qu'a un lycéen de travailler diffère de celle d'un étudiant s'étant approprié les codes de l'université : « Les étudiants doivent donc réaliser un saut qualitatif des photocopiés et des manuels du lycée à la documentation personnelle, la capacité de synthèse d'ouvrages scientifiques. Ils évoluent également d'un savoir attesté, la science telle

³¹ Inspection générale des bibliothèques, *op. cit.*, p. 21.

³² Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 34.

qu'en ses certitudes, à des disciplines en perpétuelle construction, au vocabulaire parfois flottant et aux contradictions potentielles³³. »

Des solutions ?

Il n'est donc pas étonnant de constater cette perte de repères, car rien ne prépare réellement un lycéen à ce qui l'attend à l'université. Il y a quelques années pourtant, des initiatives avaient été proposées, pour tenter de fluidifier le passage de la Terminale à la première année de licence. Un partenariat entre bibliothèque universitaire et CDI avait été envisagé un temps à Angers : en 2009, Maud Puaud, dans le cadre de la formation initiale des bibliothécaires d'État, avait réalisé un dossier d'aide à la décision, dans le cadre de son projet professionnel personnel, sur une étude de faisabilité concernant ce projet³⁴.

Elle commence par préciser qu'il n'y a aucune obligation de fréquentation du CDI pour les lycéens, en dehors de la présentation des lieux au début de l'année³⁵. Il faut d'ailleurs noter que les exigences de travail au lycée ne requièrent pas l'utilisation des collections du CDI, simplement du lieu si les élèves souhaitent un endroit calme. Il y a toutefois une exception : les dimensions de recherche documentaire qu'impliquent les Travaux personnels encadrés (TPE), réalisés en groupe en classe de Première, peuvent entraîner la nécessité d'utiliser les collections du CDI. Instaurés en 2000-2001 par Claude Allègre, alors ministre de l'Éducation nationale, ces travaux sont une première expérience pour les lycéens de la recherche documentaire et de la réflexion critique sur un sujet, et font l'objet d'une épreuve anticipée au baccalauréat. On peut les voir comme un moyen d'initier les lycéens à une méthode de travail qui sera celle qu'ils devront adopter à l'université, mais il faut cependant constater que les élèves n'adoptent pas toujours ce point de vue, et que le fait que ces travaux aient lieu au moins deux ans avant l'entrée à l'université ne permet pas de laisser une trace durable dans l'esprit de lycéens bien plus obnubilés par leur réussite au baccalauréat qu'à l'apprentissage de méthodes de travail qui leur seront utiles dans un futur qui leur semble lointain.

Les TPE ne sont pas les seuls travaux impliquant une possible fréquentation du CDI. Le Brevet informatique et internet (B2i) se décompose en deux niveaux d'épreuves, collège et lycée, et atteste de l'acquisition de compétences dans les domaines des technologies de l'information et de la communication. Bien qu'il soit théoriquement obligatoire depuis 2006³⁶, tous les établissements ne proposent pas nécessairement à leurs élèves de le passer. Le CDI peut toutefois jouer un rôle de formation, pour les lycéens passant leur B2i, le documentaliste s'inscrivant dans une équipe pédagogique chargée de la validation des acquis.

Il faut donc constater que les initiatives de formation à la recherche documentaire au lycée telle que pratiquée à l'université manquent. Quant à la formation aux outils, que le CDI dispense en début d'année, elle n'est pas non plus satisfaisante en dehors du lycée puisque les élèves apprennent à se servir de logiciels tels que BCDI ou son équivalent libre PMB, qui ne sont pas utilisés dans les bibliothèques universitaires, chacune ayant son propre SIGB.

Dans ces conditions, un partenariat entre CDI et SCD semble une bonne initiative : les lycéens autorisés à y travailler et à y être formés pourraient se sentir « valorisés et projetés dans un futur d'étudiant qu'ils ne sont pas encore³⁷. »

³³*Ibid.*, p. 35.

³⁴Maud Puaud, *Construire un partenariat entre le SCD de l'Université d'Angers et les CDI de lycées : étude de faisabilité*, dossier d'aide à la décision, projet professionnel personnel, octobre 2009, 61 p.

³⁵*Ibid.*, p. 19.

³⁶*Ibid.*, p. 22.

³⁷Grégory Colcanap et Charles Pucheu-Planté, *L'évolution des usages et des pratiques documentaires du lycée à l'université*, Journée d'étude « L'évolution des usages et des pratiques documentaires du lycée à l'université : besoins, attentes et représentations », 25 mars 2009, Université d'Artois. Cité par Maud Puaud, *op. cit.*, p. 31.

Cette proposition de partenariat, que nous étudierons plus loin de manière plus précise, concerne principalement les CDI et les bibliothèques universitaires, même s'il va de soi que les acteurs impliqués sont, plus largement, le lycée et l'université. Il existe d'autres exemples de partenariats valorisant les lycéens et favorisant leur introduction dans le monde du travail. Dans son mémoire d'étude, Amélie Fresneau évoque l'initiative lancée en 2008 par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche Valérie Pécresse des « Cordées de la réussite »³⁸ : ces Cordées s'inscrivent dans le cadre de la dynamique Espoir banlieues et ont donc une forte coloration d'égalité des chances. Il s'agit d'identifier les élèves d'origine sociale modeste voire défavorisée ayant l'envie et la capacité d'accéder à des formations d'excellence, et de les soutenir par du tutorat et de l'accompagnement à cette fin. Pour ce faire, les liens entre établissements scolaires, enseignement supérieur et monde du travail sont intensifiés : des étudiants à l'université ou dans de grandes écoles peuvent proposer du tutorat à des collégiens ou des lycéens, et des élèves de classes préparatoires peuvent être accompagnés et préparés à des épreuves telles que les entretiens oraux.

Il s'agit là d'initiatives intéressantes, bien que certaines aient été sans lendemain. Toutefois, on ne peut que constater que malgré toutes ces tentatives, les lycéens n'en sont pas moins perdus quand ils arrivent à l'université.

II – S'adapter ou adapter ?

Malgré les quelques exemples de formation à la recherche documentaire et à la pensée critique proposés au lycée, les étudiants primo-entrants perdent généralement leurs repères en arrivant à l'université. Dans son mémoire d'étude, Alice Lemesle décompose leur période d'adaptation en trois temps : « La première expérience de l'étudiant entrant se fait sous le signe de l'étrangeté : une série de ruptures brutales génère une perte des repères. L'étudiant est propulsé dans un univers qu'il ne connaît pas, dont il ne maîtrise pas les codes et dont l'organisation reste obscure. [...] Cette période est marquée par le sentiment d'isolement. [...] Beaucoup des difficultés résident dans la découverte de l'habitus universitaire et l'initiation au langage scientifique des disciplines³⁹. » C'est ce premier temps qui est le plus dur : l'étudiant est mis face à des exigences nouvelles dans les travaux à réaliser, qui nécessitent une démarche documentaire bien spécifique, autonome et élaborée⁴⁰, ce qui n'est pas forcément compris au départ, expliqué ou non.

Il est nécessaire de prendre en compte l'environnement des nouveaux étudiants : cela fait à présent plusieurs décennies qu'ils grandissent entourés d'écrans, d'ordinateur et de téléphone, et sont habitués à l'immédiateté de l'information. Quand Marc Prensky parle d'eux en 2001, il les appelle les « *digital natives* », les « natifs numériques » ou la génération Y, nés après 1990 et utilisateurs de tous types de technologies dès leur plus jeune âge : « Ils se servent de tous ces ordinateurs, jeux vidéo, lecteurs MP3, caméras, téléphones portables et autres jouets et outils de l'âge numérique qui les ont entourés toute leur vie. Aujourd'hui, le diplômé lambda a passé moins de 5 000 heures de sa vie à lire,

³⁸Amélie Fresneau, *Un péril jeune en bibliothèque ? Enquête sur le regard porté par les bibliothécaires sur les grands adolescents*, mémoire d'étude pour le diplôme de conservateur de bibliothèque, janvier 2014, 77 p., p. 52.

³⁹Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 24.

⁴⁰Jean-François Courtecuisse, *Internet au cœur des pratiques documentaires des étudiants : dans quelle mesure ?* 7^{èmes} rencontres FORMIST : « Entrer dans le flux ? Le défi du "web 2.0" pour le bibliothécaire-formateur », 14 juin 2007, 9 p., p. 1.

mais plus de 10 000 heures à jouer aux jeux vidéo (sans parler des 20 000 heures passées à regarder la télévision)⁴¹. »

Ces étudiants sont habitués à aller chercher leur information directement sur les moteurs de recherche, Google le premier, et à citer indifféremment les résultats trouvés, sans plus aucune notion d'autorité et de critique des sources. Outre qu'ils sont généralement formés au logiciel BCDI et ne comprennent donc pas toujours le terme de « catalogue »⁴², ils n'apprécient pas le manque de souplesse de ce mode de recherche. Le premier réflexe d'un étudiant confronté à un sujet est de le taper en entier dans Google, sans penser à consulter le catalogue de la bibliothèque, et quand il souhaite y trouver des informations sur ce même sujet, la mauvaise compréhension des mots-clefs et des opérateurs booléens implique que les résultats trouvés soient soit pléthoriques et vagues (conséquence d'une requête trop large, comme « relations internationales »⁴³), soit inexistantes (conséquence d'une requête tapée d'une mauvaise façon, sous la forme d'une phrase par exemple). Cette utilisation non intuitive du catalogue, qui s'oppose à leur utilisation parfaitement intuitive et acquise des moteurs de recherche, pousse souvent les étudiants à renoncer à les employer, et à leur préférer une recherche Google : « Comme les requêtes utilisant un moteur de recherche ne débouchent jamais sur un échec, l'absence de réponse lors de l'interrogation des catalogues est analysée comme un manque de documents, non comme le fruit d'une erreur de syntaxe⁴⁴. » De plus, l'absence d'indexation des résultats de recherche des catalogues dans Google conduit parfois les étudiants à croire que l'ouvrage qu'ils cherchent ne se trouve pas dans leur BU.

Il est donc absolument indispensable d'apprendre à ces étudiants à se servir du catalogue de la bibliothèque, mais également à maîtriser les recherches sur Internet. En effet, s'ils ont quelques notions de critique des sources, ils appliquent leur propre méthode de validation des résultats trouvés (en recherchant des informations sur des sites considérés comme fiables, en recoupant les sources et en se servant des commentaires d'autres utilisateurs)⁴⁵. Toutefois, il faut signaler que cette compétence empirique de validation des sources est loin d'être commune à tous, et que trop nombreux sont les étudiants qui copient-collent des informations peu fiables, sans citer ou trier leurs sources, et sans avoir conscience qu'il s'agit là de plagiat⁴⁶. Plutôt que de mettre en garde les étudiants à l'encontre de l'utilisation de Google et de Wikipédia, il faut s'adapter et les former à leur usage : « Il conviendrait, en effet, de dépasser l'usage de base et de faire explorer les diverses facettes de l'un et de l'autre⁴⁷. » C'est d'ailleurs ce à quoi s'emploient les formateurs en bibliothèque universitaire : en plus d'apprendre aux étudiants à se servir du catalogue, ils rivalisent d'invention pour leur enseigner de manière ludique à rechercher une information fiable sur Internet⁴⁸.

⁴¹Marc Prensky, *op. cit.*, p. 1. C'est nous qui traduisons.

⁴²Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale des bibliothèques, *L'accès et la formation à la documentation du lycée à l'université : un enjeu pour la réussite des études supérieures*, mars 2009, 63 p., p. 18. Disponible sur <http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/47/1/Former_a_la_documentation_9_mars_version_definitive_133471.pdf> (consulté le 16 décembre 2014).

⁴³Exemple cité par Enrica Harranger de l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines au cours d'un entretien téléphonique le 10 octobre 2014.

⁴⁴Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 73.

⁴⁵*Ibid.*, p. 72.

⁴⁶*Ibid.*

⁴⁷Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale des bibliothèques, *op. cit.*, p. 19.

⁴⁸Le SCD d'Angers, par exemple, met en ligne des supports de formation réalisés grâce au logiciel de présentation Prezi : <<https://prezi.com/pejb6yoizjka/trouver-des-resultats-pertinents-sur-le-web/>> (consulté le 16 décembre 2014).



Exemples de formation à la recherche sur internet à l'Université de Haute-Alsace

L'objet n'est donc plus de considérer Internet comme un ennemi, qui serait responsable de la désaffection des bibliothèques et des livres, mais plutôt comme un mode de diffusion de l'information différent voire dangereux, puisque généralement sans la caution d'une autorité que pouvaient apporter les ouvrages écrits et publiés, dont il faut apprendre à se servir. Contrairement à ses habitudes, ici c'est l'université qui tente de s'adapter à ses étudiants et non l'inverse. Cette affirmation peut tout de même être nuancée : dans son essai *Petite Poucette*⁴⁹, Michel Serres dénonce l'immobilisme des pratiques d'enseignement universitaire, en citant l'exemple d'un nouveau bâtiment informatique de l'université de Stanford, identique à celui dans lequel l'histoire médiévale est enseignée, « comme si la révolution récente, aussi puissante au moins que celles de l'imprimerie et de l'écriture, ne changeait rien au savoir, à la pédagogie, ni à l'espace universitaire lui-même, inventé jadis par et pour le livre⁵⁰. » Il reprend ici une idée développée onze ans plus tôt par Marc Prensky, qui dénonçait déjà la fracture entre « *digital natives* » et « *digital immigrants* », les seconds étant nés trop tôt pour avoir grandi entourés d'écrans et n'ayant donc pas développé les mêmes habitudes et réflexes cognitifs que les premiers. Face à ces étudiants que les migrants numériques ne comprennent pas, Prensky se demande quelle est l'attitude à adopter : faut-il forcer les natifs numériques à apprendre selon les préceptes des migrants numériques, ou faut-il adapter des méthodes d'enseignement pourtant séculaires et qui ont fait leurs preuves, à ces nouveaux esprits ? Sa position est très claire : « L'adulte migrant numérique malin *va admettre* son ignorance de ce nouveau monde, et compter sur ses enfants pour l'aider à apprendre et à s'intégrer. Le migrant numérique moins malin, ou moins souple, passera la plupart de son temps à pester en clamant que les choses étaient bien mieux au "bon vieux temps"⁵¹. »

Malgré ces manifestes en faveur d'une nouvelle éducation, les méthodes d'enseignement ne changent pas réellement en France, et sont donc profondément inadaptées à des étudiants natifs numériques. Ce n'est pas le cas des formations dispensées par certaines bibliothèques universitaires, dont nous avons cité des exemples plus haut et sur lesquelles nous reviendrons dans un autre chapitre : la forme même de ces formations signale une réelle tentative de s'accommoder aux nouveaux étudiants, et non de les forcer à s'adapter à des méthodes qu'ils ne comprennent plus.

⁴⁹Michel Serres, *Petite Poucette*, Éd. le Pommier, 2012, 82 p.

⁵⁰*Ibid.*, p. 33.

⁵¹Marc Prensky, *op. cit.*, p. 3. C'est nous qui traduisons.

III – Quel environnement de travail ?

Après avoir détaillé les méthodes de travail des étudiants primo-entrants en première année de licence, il faut à présent se pencher sur leur environnement de travail. Les L1 sont un public qui n'a globalement pas le réflexe d'aller en bibliothèque pour étudier : ils sont loin, en tout cas, d'y être majoritaires. Peut-être est-ce parce que beaucoup de bibliothèques préfèrent accepter des étudiants à partir de la troisième année de licence, voire du Master. Il va de soi qu'il ne s'agit pas là des bibliothèques universitaires, qui ont l'obligation d'accueillir tous leurs étudiants, ceux-ci ayant payé un droit d'inscription à la bibliothèque en arrivant à l'université, mais de bibliothèques comme la BIUS ou le rez-de-jardin de la Bibliothèque nationale de France (BnF), qui ne sont pas ouverts aux L1. Il faut également constater que même si les BU sont ouvertes à leurs étudiants de L1, ceux-ci disposent parfois d'espaces leur étant réservés, ce qui peut donner une impression de ségrégation : ainsi, à l'Université Pierre et Marie Curie, les bibliothèques du campus sont organisées par disciplines et par niveaux. Les L1 et L2 ont accès à un espace de travail appelé la « section multidisciplinaire », quand les L3 et M1 sont accueillis dans les bibliothèques dites « d'enseignement » et les M2 et doctorants dans les bibliothèques de « recherche »⁵². L'intention de départ n'est d'ailleurs pas nécessairement mauvaise : les L1 ont surtout besoin d'un endroit calme pour travailler et utilisent peu les collections, contrairement aux Masters et aux doctorants.

Si l'on regarde les chiffres de l'enquête du CREDOC, on constate toutefois que 39 % des étudiants préfèrent travailler chez eux, tous niveaux confondus, c'est-à-dire étudiants de licence comme de Master, alors que 29 % travaillent à la bibliothèque et 30 % utilisent les deux espaces indifféremment⁵³. Bien que ces chiffres soient intéressants, et très parlants, il faut explorer plus en profondeur les raisons qui conduisent un L1 à travailler chez lui ou à la bibliothèque.

Il n'est pas anodin de constater la part très importante que joue la scolarité dans la fréquentation de la bibliothèque universitaire. Ainsi, 45 % des étudiants affirment que leurs enseignants les poussent à fréquenter la BU et à utiliser ses collections⁵⁴. Ce chiffre est plutôt encourageant, quand on sait que le rapport entre le personnel de la bibliothèque et les enseignants n'est pas toujours aisé, bien que cela concerne plutôt la question des formations dispensées en début d'année, sujet sur lequel nous reviendrons.

Il va de soi que la bibliothèque est plus souvent fréquentée en période d'examen : les étudiants apprécient alors le calme qui y règne. C'est pour cette raison que la moitié d'entre eux cite l'approche des examens comme l'une des raisons principales de leur venue à la bibliothèque⁵⁵. Son utilité dans la réussite des études apparaît également très clairement quand on constate qu'elle est surtout fréquentée, en période d'examen ou non, par des étudiants dont les résultats sont insuffisants : 37 % des étudiants présents à la bibliothèque lors de l'enquête avouent avoir eu des résultats insuffisants aux partiels du premier semestre⁵⁶. Ce chiffre, important, n'est pas étonnant quand l'on voit ensuite que la bibliothèque joue un rôle majeur dans les études et la réussite aux examens pour 80 % des étudiants⁵⁷.

L'environnement de travail varié que mettent de plus en plus de bibliothèques universitaires à disposition des étudiants est apprécié : autant 50 % d'entre eux préfèrent

⁵²<<http://www.jubil.upmc.fr/fr/bibliotheques.html>> (consulté le 17 décembre 2014).

⁵³Enquête sur les pratiques documentaires des étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'Université Pierre et Marie Curie (Paris 6) et de l'Université Denis Diderot (Paris 7), *op. cit.*, p. 24.

⁵⁴*Ibid.*, p. 40.

⁵⁵*Ibid.*, p. 39.

⁵⁶*Ibid.*, p. 24.

⁵⁷*Ibid.*, p. 63.

y travailler pour le calme des espaces⁵⁸ et pour éviter les tentations de distraction présentes au domicile, autant beaucoup y viennent pour travailler en groupe et y restent parfois plus longtemps que les étudiants venus seuls⁵⁹. Proposer différentes ambiances de travail, en conciliant espaces de silence et espaces de travail en groupe, semble donc absolument indispensable pour attirer les étudiants. Les collections, physiques ou électroniques, jouent également un rôle important : 48 % des étudiants de L1 empruntent des ouvrages⁶⁰, certes pour travailler chez eux ensuite, et 17 % des étudiants de premier cycle utilisent les ressources électroniques de la bibliothèque, bien que 79 % des L1 se limitent à celles qui sont accessibles depuis chez eux⁶¹. Encore une fois, on voit que les collections de la bibliothèque sont souvent appréciées dans la mesure où l'on peut les emporter au domicile.

Mais la bibliothèque a aussi un rôle social très fort. En effet, même si 85 % des étudiants interrogés à tous les niveaux d'études déclarent avoir accès à une connexion à internet et 93 % à un ordinateur personnel⁶², la fracture numérique reste présente, et la bibliothèque a l'avantage de fournir de l'équipement informatique (postes informatiques fixes ou prêt d'ordinateurs portables) et souvent une connexion Wi-fi ou par câble ethernet. La fracture numérique joue également un rôle très important dans les compétences que l'on attend de tous les étudiants natifs numériques primo-entrants désormais, et que nous avons évoquées plus haut : certes, leur exposition aux écrans et leur capacité à les utiliser est présente, mais à des niveaux différents. C'est ce que signale Arun Karnad, quand il affirme que ces compétences « varient de manière significative selon le sexe et l'origine ethnique et socio-économique des étudiants. [...] Alors que la majeure partie de la population utilise Internet, il est de plus en plus important de ne pas se concentrer seulement sur ceux qui s'en servent, mais de distinguer plusieurs niveaux de compétences selon les individus⁶³. » C'est alors le rôle de la bibliothèque de s'assurer que tous ceux qui désirent acquérir des compétences informatiques le puissent, et que tous aient accès aux équipements nécessaires.

La fracture numérique a évidemment bien souvent une origine socio-économique, que l'on retrouve chez une partie des 51 % d'étudiants qui n'achètent pas de livres de cours et se contentent de les emprunter ou de les consulter sur place à la bibliothèque⁶⁴. Ainsi, en permettant un accès gratuit – en dehors des frais d'inscription au début de l'année – aux collections et aux équipements informatiques, la bibliothèque joue un rôle social très fort dans la réussite des étudiants et l'égalité des chances.

Après avoir signalé les raisons pouvant pousser les étudiants à travailler à la bibliothèque ou à se contenter d'emprunter des collections et de se servir des ressources accessibles à distance pour travailler plutôt à domicile, il faut remarquer que le rôle social de la bibliothèque atteint ses limites quand l'on constate que beaucoup d'étudiants, contraints de travailler à côté pour pouvoir gagner leur vie, ne peuvent s'y rendre pour y travailler⁶⁵. Si les ouvertures de plus en plus larges permettent généralement de concilier horaires de travail et études, il est certain que

⁵⁸*Ibid.*, p. 57.

⁵⁹*Ibid.*, p. 51.

⁶⁰*Ibid.*, p. 40.

⁶¹*Ibid.*, p. 27.

⁶²*Ibid.*, p. 25.

⁶³Arun Karnad, *op. cit.*, p. 3. C'est nous qui traduisons.

⁶⁴*Enquête sur les pratiques documentaires des étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'Université Pierre et Marie Curie (Paris 6) et de l'Université Denis Diderot (Paris 7)*, *op. cit.*, p. 28.

⁶⁵*Ibid.*, p. 17.

les moins favorisés économiquement parlant pourront passer bien moins de temps à la bibliothèque que les étudiants qui n'ont pas encore besoin de gagner leur vie.

Si l'université ne tente pas toujours de s'adapter aux méthodes et à l'environnement de travail de ces nouveaux étudiants natifs numériques, les bibliothèques universitaires, elles, font leur maximum pour attirer et conserver ce public. Il serait cependant faux de dire que la question de l'échec à l'issue de la première année de licence n'occupe pas les esprits, car les initiatives à l'échelle nationale pour tenter de réduire ce taux ne manquent pas.

CHAPITRE III : UN PUBLIC CIBLE EN ÉCHEC ?

I – L'échec en L1 : info ou intox ?

Quand on parle des étudiants de première année de licence aujourd'hui, on ne peut se dispenser d'évoquer l'échec. Si on lit la presse, les chiffres sont alarmants : la moitié des L1 échoueraient à l'issue de cette première année ! En réalité, le terme d'« échec » doit être nuancé. Ainsi, le rapport publié par l'IGAENR précise que « la proportion de jeunes quittant l'enseignement supérieur sans diplôme s'établit entre 20 et 24 %⁶⁶. » On parle bel et bien ici d'abandonner un cursus universitaire sans avoir validé ses années d'étude : ce n'est qu'une partie de ce que recouvre le terme « échec ».

Malgré ces chiffres plus encourageants, l'échec en première année de licence continue à occuper les esprits. Le rapport de l'IGAENR le prouve, mais est loin d'être le seul : « la multiplication des rapports et études, ministériels et étatiques, prouve que le problème de l'échec est de plus en plus pris en compte », affirme Alice Lemesle⁶⁷.

Ces études permettent de nuancer ce que l'on qualifie d'échec. Dans sa thèse de doctorat consacrée à la performance académique des étudiants en première année universitaire⁶⁸, Marielle Lambert-Le Mener distingue quatre catégories d'étudiants dits « en échec »⁶⁹.

Dans la première catégorie se trouvent les « décrocheurs et les étudiants en échec »⁷⁰, c'est-à-dire les étudiants qui redoublent, se réorientent, sont démobilisés ou déscolarisés. Il ne s'agit donc pas à proprement parler d'échec, au sens d'abandon sans diplôme. Par exemple, on peut voir chez les 30 %⁷¹ d'étudiants redoublant leur première année une tentative de s'approprier les codes universitaires et de s'y adapter⁷². En effet, comme cela a été dit plus haut, les étudiants primo-entrants sont souvent désorientés face au fonctionnement de l'université, et Alice Lemesle distingue d'ailleurs trois temps d'adaptation : le premier temps de la perte de repères et de l'isolement, le deuxième temps de l'apprentissage et de la mise en place de routines – période la plus propice à l'abandon de la part des étudiants qui ne parviennent pas à apprendre à s'organiser seuls – et le troisième temps de l'affiliation, où l'étudiant s'est approprié les codes universitaires et a intégré la communauté⁷³. Or, si un étudiant ne parvient pas à atteindre le troisième stade sans pour autant souhaiter abandonner l'année en cours de route, il lui est possible de redoubler. Il faut également prendre en compte la filière choisie par l'étudiant : redoubler sa première année de médecine est bien plus courant que dans les autres filières. En effet, la difficulté de la sélection induite par les examens fait que bien souvent, l'étudiant redouble plusieurs fois sa première année, augmentant ses chances de réussite à chaque reprise. C'est

⁶⁶Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *op. cit.*, p. 4.

⁶⁷Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 38.

⁶⁸Marielle Lambert-Le Mener, *La Performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*, thèse de doctorat, Université de Bourgogne, décembre 2012, 361 p.

⁶⁹*Ibid.*, p. 37.

⁷⁰*Ibid.*

⁷¹Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 17.

⁷²Marielle Lambert-Le Mener, *op. cit.*, p. 33.

⁷³Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 24-25.

d'ailleurs un phénomène courant dans les filières sélectives : chez les élèves de CPGE, le redoublement de la deuxième année procure l'avantage de l'expérience pour repasser le concours visé, et est un acquis. Le redoublement est donc une solution en soi et démontre une volonté d'obtention du diplôme, qui est reconnue par l'université, au point qu'elle peut proposer à certains étudiants ayant presque validé toutes leurs unités d'enseignement (UE) de passer en deuxième année de licence, sous réserve qu'ils les valident en plus de celles de la L2 : ils obtiennent alors le statut d'ajournés admis à continuer (AJAC). Ce statut permet d'éviter le découragement qui accompagne le redoublement, mais implique des efforts plus importants pour valider deux années en une⁷⁴.

Il faut noter que la première année de licence sert souvent de « test », pour les étudiants éprouvant des doutes quant à leur orientation. Ainsi, les réorientations, sans être fréquentes, ne sont pas rares : 16 %, selon Alice Lemesle, vont vers d'autres filières universitaires ou d'autres études⁷⁵. Sur ces 16 %, 45 % se réorientent vers des filières plus professionnalisantes selon Marielle Lambert-Le Mener⁷⁶ : on rejoint ici le reproche qui est fait à l'université de son contenu trop scientifique, qui ne prépare pas assez ses étudiants au monde du travail.

Marielle Lambert-Le Mener met dans la deuxième catégorie d'étudiants dits « en échec » ceux à qui le terme peut vraiment s'appliquer, c'est-à-dire ceux qui abandonnent ou renoncent⁷⁷. Alice Lemesle distingue toutefois plusieurs types d'abandon. Bien sûr, « abandon » signifie que l'étudiant a quitté l'université en cours de route, sans avoir validé ses unités d'enseignement et obtenu son année, mais elle insiste sur l'abandon « par démaillage », qui désigne les étudiants ayant commencé leur scolarité normalement mais abandonnant au cours des trois premiers mois⁷⁸. En effet, dans les temps d'adaptation aux codes universitaires qu'elle distingue, cette période est la plus propice à l'abandon, surtout quand interviennent des vacances scolaires ou des grèves. Elle constate d'ailleurs que le risque d'abandon est bien moins fort après les vacances de Noël : une fois l'étudiant revenu en janvier, il a passé un cap et entre dans la troisième phase, la phase d'appropriation effective des codes universitaires⁷⁹.

L'abandon peut donc intervenir en cours de route, mais également à la fin de l'année, si par exemple les résultats aux partiels sont insuffisants pour passer en L2. En tout, Alice Lemesle compte 6,5 % d'étudiants ayant abandonné leurs études au cours ou à la fin de la L1⁸⁰. Il est intéressant de se pencher sur les filières les plus volontiers abandonnées, comme le fait Marielle Lambert-Le Mener : elle remarque ainsi que les étudiants primo-entrants s'inscrivent plus fréquemment dans des filières non présentes dans le secondaire, comme la psychologie ou le droit, peut-être pour l'effet de « casier vierge » qu'elles procurent⁸¹. En effet, les résultats obtenus dans le secondaire marquent durablement la vision qu'ont les étudiants de leurs capacités : un lycéen ayant des résultats moyens dans une matière, qu'il l'apprecie ou non, estimera plus facilement ne pas avoir les compétences nécessaires pour aborder ce sujet dans le cadre d'études supérieures. Pourtant, ces filières « casier vierge » sont le plus massivement abandonnées, peut-être du fait d'un manque d'informations préalables au sujet de leurs prérequis, de leurs débouchés, voire de leur contenu⁸².

⁷⁴Marielle Lambert-Le Mener, *op. cit.*, p. 35-36.

⁷⁵Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 17.

⁷⁶Marielle Lambert-Le Mener, *op. cit.*, p. 34. Ces chiffres datent de 2008.

⁷⁷*Ibid.*, p. 37.

⁷⁸Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 18.

⁷⁹*Ibid.*

⁸⁰*Ibid.*

⁸¹Marielle Lambert-Le Mener, *op. cit.*, p. 31.

⁸²*Ibid.*

Ni Alice Lemesle, ni Marielle Lambert-Le Mener ne comptent dans la catégorie des abandons les « étudiants fantômes » : ils forment le troisième groupe d'étudiants dits « en échec ». On considère comme « fantôme » un étudiant inscrit en première année de licence mais ne se présentant pas aux partiels, et ne validant donc aucune unité d'enseignement. Sans confrontation aux examens et à l'université, on ne peut pas parler d'« échec »⁸³. Parmi ces étudiants fantômes – 15 % des étudiants dits « en échec », selon Alice Lemesle⁸⁴ –, on peut compter ceux qui sont inscrits à un double cursus mais n'en suivent et n'en valident qu'un, ceux qui ne s'inscrivent que pour bénéficier des avantages du statut d'étudiant, et ceux qui gagnent leur vie à côté et n'ont donc pas le temps d'assister aux cours⁸⁵.

Contrairement à Alice Lemesle, Marielle Lambert-Le Mener distingue les étudiants fantômes de ceux qu'elle appelle les « IV+ » : étudiants inscrits à l'université mais ayant suivi une formation d'un ou deux ans – par exemple, un IUT ou une CPGE – après l'obtention du baccalauréat. Ces étudiants peuvent être inscrits à l'université en parallèle sans avoir validé leurs unités d'enseignement, ou bien ne pas avoir obtenu d'équivalence universitaire à leurs études. Malgré leur formation en un ou deux ans, ils se retrouvent donc sans diplôme à faire valoir dans le monde du travail⁸⁶.

Si l'on prend en compte toutes ces nuances, on est donc bien loin du chiffre de 50 % d'échec traditionnellement présenté. Peut-être faudrait-il explicitement prendre comme indicateur du taux d'échec une donnée plus fiable et fine, à savoir l'obtention ou non d'un diplôme universitaire et le nombre d'années nécessaires pour y parvenir, comme le suggère Alice Lemesle⁸⁷. Quoi qu'il en soit, l'échec reste incontestablement présent, et même si nous avons vu qu'il peut être nuancé, plusieurs solutions ont été mises en place pour tenter de le réduire, qu'il s'agisse d'initiatives isolées des universités suite à des recommandations, ou de plans à l'échelle nationale.

II – Pour réduire l'échec, repenser l'université ?

En dehors des plans nationaux pour réduire l'échec, des recommandations ont été faites aux universités, et certaines les ont appliquées. Le rapport publié par l'IGAENR préconise ainsi, pour comprendre l'échec, de dépasser la seule première année de licence et d'avoir une vision plus élargie, allant du secondaire à l'insertion professionnelle⁸⁸. En effet, les problèmes d'orientation, qui desservent profondément la première année de licence, trouvent leur origine dans un manque d'information et de liaison avec le secondaire, mais aussi dans l'inadaptation du contenu de la licence, trop scientifique, et non tourné vers l'insertion dans le monde du travail. Il est d'ailleurs précisé que « la mission de formation de l'université n'est pas reconnue, ni valorisée à l'égal de sa mission de recherche⁸⁹. » Pour permettre une meilleure insertion professionnelle des étudiants, il faut les y former, conclut le rapport, ce qui nécessite un investissement non négligeable en

⁸³Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 18.

⁸⁴*Ibid.*

⁸⁵*Ibid.*

⁸⁶Marielle Lambert-Le Mener, *op. cit.*, p. 37.

⁸⁷Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 17.

⁸⁸Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *op. cit.*, p. 1.

⁸⁹*Ibid.*, p. V.

temps de la part des enseignants. Or comme cela a été dit, en France, les enseignants-chercheurs sont valorisés pour leurs recherches, pas pour leur pédagogie : « En l'état, la mission de formation à l'emploi du service public de l'enseignement supérieur est considérée comme secondaire par rapport à sa mission de recherche⁹⁰. » Partant, comment espérer une généralisation des quelques bonnes pratiques que l'on retrouve dans certaines universités, si c'est la hiérarchisation même de leurs missions qui fait défaut ? C'est ainsi que l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines signale dans son rapport d'activité de l'année 2013 que les dépenses consacrées à la recherche, au lieu de s'harmoniser avec celles consacrées à l'enseignement, les surpassent, « compromettant l'accomplissement d'une partie de [nos] missions⁹¹. » Une révision du décret n° 84-431 du 6 juin 1984⁹², qui fixe les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs, semble donc nécessaire. Quant au défaut d'orientation à l'université, qui se manifeste sous la forme d'abandon en cours de route ou de réorientation, une plus grande communication avec le secondaire permettrait bien entendu d'y apporter une réponse, mais d'autres solutions existent, comme la possibilité d'une année propédeutique (qui prépare l'étudiant aux années d'acquisition de savoir) ou d'un semestre de remise à niveau, afin d'éviter la perte de repères. Ce sont des expériences tentées par certaines universités et relevées par Alice Lemesle⁹³, qui ne développe toutefois pas ce point, ce qui nous incite à penser que ces solutions ne se sont somme toute pas avérées complètement satisfaisantes.

Quelles sont les pratiques innovantes qu'encourage ce rapport ? Tout d'abord, la mise en place d'un service d'études statistiques qui puisse analyser le public et ses attentes est saluée⁹⁴. Néanmoins, ce service implique une dimension d'évaluation des formations dispensées qui suscite un certain mécontentement de la part des enseignants, peu habitués à voir leur pédagogie remise en question. C'est d'ailleurs entre autres dans cet esprit d'évaluation des formations qu'ont été créés les *learning centres*, comme le rappelle le rapport de l'Inspection générale des bibliothèques à ce sujet : « Cette évolution [...] accompagne l'évaluation, par les étudiants, de la qualité de l'enseignement supérieur, dont l'impact des centres de ressources⁹⁵. »

En complément d'une formation reconnue insuffisante du fait de son manque de valorisation, de nombreuses universités proposent du tutorat d'accompagnement : c'est d'ailleurs l'une des conséquences de la loi LRU, sur laquelle nous reviendrons. Généralement, le tutorat est effectué par des étudiants plus avancés, de niveau Master voire doctorat. Du fait du jeune âge des tuteurs, une certaine complicité avec les L1 concernés se crée, connivence renforcée par l'absence des rôles habituels de l'élève et du professeur. En effet, les tuteurs sont présentés comme des aides et non comme des enseignants. Ainsi, la brochure publiée par le SICD 2 de Grenoble et exposant les principes du tutorat affirme dès le début qu'« il s'agit d'une aide méthodologique mais aussi technique (sur les outils) et psychologique (motivation), essentiellement auprès des étudiants de 1^{ère} année⁹⁶. » Ces tuteurs sont formés à l'accompagnement, sans « céder à la tentation de faire à la place de l'étudiant⁹⁷ », afin d'amener ce dernier à l'autonomie. En plus de leur mission de formation, le tutorat peut représenter un avantage pour la bibliothèque universitaire, puisqu'il s'agit d'étudiants plus âgés et plus avancés dans

⁹⁰*Ibid.*

⁹¹Direction des bibliothèques et de l'IST, *Rapport d'activité 2013*, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, juillet 2014, 47 p., p. 9.

⁹²<<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000520453>> (consulté le 18 décembre 2014).

⁹³Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 35.

⁹⁴Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *op. cit.*, p. III.

⁹⁵Inspection générale des bibliothèques, *op. cit.*, p. 19.

⁹⁶Service interétablissements de coopération documentaire de Grenoble, *Le Tutorat à la BU Droit-Lettres : un dispositif pour l'étudiant débutant*, septembre 2013, 2 p., p. 1.

⁹⁷*Ibid.*, p. 2.

leurs études, qui ont recours à la BU et à ses ressources, et qui peuvent donc inciter les L1 à la fréquenter⁹⁸.

Parmi ses recommandations, le rapport de l'IGAENR préconise de « systématiser et généraliser les bonnes pratiques existantes⁹⁹. » Outre le tutorat et les enquêtes statistiques déjà citées, le rapport suggère de mettre l'accent sur l'accueil et l'information des primo-entrants, en pensant les outils pour eux, en généralisant les journées portes ouvertes, en organisant avec le rectorat un « salon régional des métiers et des formations », et en groupant tous les services proposés à l'étudiant lors de son inscription administrative¹⁰⁰. Afin de lutter contre l'échec, il est proposé d'organiser des séances de prérentrée, de mettre en place un système permettant de repérer les décrocheurs ainsi qu'un dispositif de rattrapage et des « modules d'initiation au travail universitaire », de privilégier les enseignements en groupes restreints pour les première année de licence, d'augmenter l'offre pédagogique en ligne et de mettre l'accent sur l'orientation¹⁰¹. Enfin, les solutions concernant l'insertion professionnelle sont la généralisation dès le premier semestre de modules de projet personnel et professionnel, prévus par le plan « Réussite en licence » sur lequel nous reviendrons, la multiplication de stages professionnels et l'accentuation d'interventions de professionnels¹⁰². L'on retrouve d'ailleurs la plupart de ces principes dans les plans nationaux successifs destinés à réduire l'échec à l'issue de la première année de licence.

III – La réponse du Ministère

Il ne s'agit pas ici de faire la liste de toutes les initiatives du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche à destination des étudiants de première année de licence, mais seulement de présenter les plus récentes et celles qui ont eu le plus d'impact.

Les plans de modernisation des universités

Les questions d'environnement de travail sont des données à prendre en compte pour la réussite ou l'échec des étudiants, même si elles ne concernent pas spécifiquement les première année de licence. Depuis vingt-cinq ans, le gouvernement consacre des sommes importantes à la rénovation et la construction de locaux universitaires, plus adaptés aux besoins des étudiants.

Dès 1990 est lancé le plan, prévu en cinq ans, de l'Université 2000 (appelé aussi « U2000 »). Les collectivités territoriales (régions et départements, surtout) y sont associées dans le cadre d'un partenariat, et huit universités nouvelles sont alors créées, parmi lesquelles celle de La Rochelle en 1993¹⁰³. Ce plan a également multiplié les IUT et leurs départements, et a créé sept pôles européens qui deviendront des Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) par la suite. Il s'achève en 1995.

Le plan Université du 3^e millénaire (« U3M ») prend le relais de 2000 à 2006. Contrairement au plan Université 2000, le but de ce plan n'est pas de construire de

⁹⁸Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 55.

⁹⁹Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *op. cit.*, p. 69.

¹⁰⁰*Ibid.*, p. 70.

¹⁰¹*Ibid.*, p. 70-71.

¹⁰²*Ibid.*, p. 71-72.

¹⁰³Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 40.

nouveaux locaux mais d'en réhabiliter d'anciens, en concentrant les efforts sur la région Île-de-France, où les places de travail pour les étudiants manquent cruellement¹⁰⁴.

Deux ans après le plan Université du 3^e millénaire, le gouvernement lance un « Plan campus », destiné à financer, parfois en partenariat public-privé, certains projets de pôles universitaires d'excellence. Aussi, ce plan ne concerne pas toujours une université seule, mais généralement un regroupement d'universités : on peut citer, par exemple, le campus Condorcet, doté de 450 millions d'euros, qui concentre l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), l'École pratique des hautes études (EPHE), les universités Paris 1, Paris 8 et Paris 13 et l'École nationale des chartes (ENC).

Enfin est lancé en 2010 le Grand emprunt, appelé aussi « investissements d'avenir ». Cet emprunt de 35 milliards d'euros en consacre 22 à l'enseignement supérieur et à la recherche, répartis notamment entre les initiatives d'excellence (IDEX), le Plan campus, les équipements d'excellence (Equipex) et les laboratoires d'excellence (Labex). Ces pôles d'excellence semblent toutefois concerner les chercheurs et moins les étudiants de première année de licence, mais participent de la rénovation des locaux et services.

La loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU)

Adoptée en 2007, la loi LRU participe, entre autres, de la réduction de l'échec à l'issue de la première année de licence. En augmentant l'autonomie des universités, elle leur confie l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants. Les universités ont donc l'obligation d'informer et d'orienter chaque étudiant lors des pré-inscriptions¹⁰⁵. Un bureau d'aide à l'insertion professionnelle est également créé, et a pour but d'aider les étudiants à entrer sur le marché du travail. Enfin, cette loi autorise le recrutement d'étudiants pour les former au tutorat ou au monitorat en bibliothèque, bien que cela concerne les élèves à partir du deuxième cycle et non les L1¹⁰⁶.

La loi LRU s'accompagne du plan « Réussite en licence », lancé la même année et doté de 730 millions d'euros¹⁰⁷. Ce plan a pour but de réduire l'échec en L1 grâce à quatre axes d'action : rénover le contenu de la licence générale, limiter le nombre de cours en amphithéâtre, accompagner et orienter les étudiants, et rationaliser l'offre universitaire entre les universités, les IUT et les STS (sections de technicien supérieur)¹⁰⁸.

Pour ce faire, les possibilités d'orientation doivent être présentées aux lycéens et ces derniers doivent se pré-inscrire dès le deuxième semestre de Terminale puis recevoir un avis de l'université en retour. Dans les faits, beaucoup d'étudiants considèrent la première année de licence comme une année « test » : le plan prévoit de prendre le contrôle de cette habitude en la rendant effective. À l'issue de cette première année, l'étudiant doit s'orienter pour de bon, mais la réorientation est possible dès la fin du premier semestre¹⁰⁹.

Puisqu'il est important que l'étudiant soit confronté à une désorientation minimale à son arrivée, les services le concernant doivent être regroupés et lui être tous présentés en même temps, au cours d'une prérentrée : la bibliothèque universitaire en fait bien sûr partie¹¹⁰. Cette prérentrée s'organise sous la forme d'une semaine au cours de laquelle les

¹⁰⁴Voir à ce sujet le rapport de l'Inspection générale des bibliothèques intitulé *L'Offre de places de travail dans les bibliothèques de Paris pour les étudiants du premier cycle*, 2013, 90 p. Disponible sur <http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Rapports/92/1/places_de_lecture_rapport_version_finale_276921.pdf> (consulté le 18 décembre 2014).

¹⁰⁵Marielle Lambert-Le Mener, *op. cit.*, p. 51.

¹⁰⁶*Ibid.*

¹⁰⁷Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 42.

¹⁰⁸*Ibid.*

¹⁰⁹*Ibid.*

¹¹⁰*Ibid.*

primo-entrants découvrent les espaces et les services de l'université¹¹¹, sur le modèle des « *Welcome weeks* » anglo-saxonnes. Ainsi, depuis 2012, l'Université Pierre et Marie Curie accueille ses nouveaux étudiants dans le cadre d'une « *Welcome week* » de quelques jours. En 2014, les services de l'université étaient présentés sous la forme d'un appartement étudiant géant, et l'initiative avait attiré l'attention de France culture, en plus de rencontrer un franc succès¹¹².

Ce sont là des mesures visant à favoriser l'insertion professionnelle et l'orientation des étudiants tout en les aidant au maximum à garder des repères. Concernant la réussite effective de la première année de licence, le plan prévoit d'insister sur le tutorat et d'organiser des ateliers d'information, d'orientation et d'aide à l'élaboration de projets, la rédaction de CV et la valorisation de stages¹¹³.

Afin de pallier les décrochages, le plan « Réussite en licence » prévoit la réalisation d'un projet personnel par l'étudiant, qui commence en deuxième année de licence et ne nous concerne donc pas ici¹¹⁴.

Enfin, les bibliothèques sont associées à ce plan grâce à l'instauration d'acquis de méthodologie, auxquels elles peuvent participer. En effet, elles ont ainsi l'occasion d'affirmer leur rôle dans la formation des étudiants, en les intégrant aux enseignements de méthodologie¹¹⁵. Autre conséquence de la loi LRU, il est prévu que les horaires d'ouverture soient élargis, et qu'il y ait davantage de collections en libre-accès¹¹⁶ : ces points sont toutefois mineurs face à la mission réaffirmée de formation dévolue aux bibliothèques universitaires.

L'échec à l'issue de la première année de licence, l'orientation et l'insertion professionnelle sont donc des questions qui occupent le gouvernement et les universités, qui multiplient les initiatives pour tenter de le réduire et de mieux s'adresser aux étudiants. Les bibliothèques universitaires y sont bien entendu impliquées, en tant que service de l'université proposé aux étudiants, mais l'on constate que les L1 sont un public difficile à attirer et à garder, et représentent un véritable défi, auquel elles tentent d'apporter de nombreuses réponses.

¹¹¹*Ibid.*, p. 57.

¹¹²<http://www.upmc.fr/fr/vie_des_campus/welcome_week.html> (consulté le 18 décembre 2014).

¹¹³Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 42.

¹¹⁴*Ibid.*

¹¹⁵*Ibid.*, p. 61.

¹¹⁶Muriel Pénichon, *op. cit.*, p. 63.

PARTIE 2 : UN DÉFI POUR LES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

CHAPITRE IV : IDENTIFIER LES BESOINS

L'accueil en bibliothèque est au cœur du métier, et implique des réflexions constantes. Bien qu'en général, les étudiants se déclarent satisfaits de l'accueil qui leur est fait, on constate que de nombreuses bibliothèques universitaires ont engagé une réflexion à ce sujet, tout simplement parce qu'usagers et professionnels des bibliothèques entendent le mot « accueil » différemment : « En fait, quand les professionnels de la documentation jugent l'accueil, ils entendent les conditions concrètes de l'accueil, alors que les étudiants comprennent l'attitude des personnels vis-à-vis du public¹¹⁷. »

C'est pourquoi il est difficile de juger réellement de la satisfaction des usagers et de la qualité de l'accueil. Malgré cela, les bibliothèques universitaires ne renoncent pas à identifier les besoins des étudiants grâce à des enquêtes, car pour pouvoir mieux les accueillir, il faut les connaître. Bien que ce système concerne tous les niveaux d'étude, nous nous sommes concentrée quand cela était possible sur les besoins des étudiants de première année de licence.

Bien entendu, la première étape pour recueillir les remarques des usagers est la disposition de cahiers de suggestions et de remarques visibles et identifiés aux points d'accueil de la bibliothèque universitaire : c'est l'un des outils d'évaluation simples que propose Gabriel-Antoine Odier dans son projet professionnel personnel intitulé *Quels outils pour évaluer l'accueil en bibliothèque universitaire ? Vers une démarche qualité au SCD de Perpignan*¹¹⁸. Il préconise de signifier aux usagers que leurs remarques sont réellement prises en compte, en y répondant et en en proposant une synthèse qui pourrait être affichée à l'accueil¹¹⁹. Il s'agit là réellement d'une approche très simple et d'ailleurs utilisée par la majorité des bibliothèques, universitaires ou non. De même, si un usager n'est pas satisfait, il doit avoir la possibilité de l'exprimer via un formulaire dédié ou une adresse mail dévolue à cette fin¹²⁰.

Des enquêtes plus larges, à l'échelle de l'université ou à l'échelle nationale, permettent d'identifier les besoins des usagers. Tous les ans, les SCD réalisent une enquête sur leur fonctionnement via l'Enquête statistique générale auprès des bibliothèques universitaires (ESGBU). Il s'agit cependant d'une enquête qui ne nécessite pas la participation des usagers, et s'appuie sur des indicateurs produits par les bibliothèques de l'enseignement supérieur¹²¹. L'ESGBU permet aux SCD de se comparer entre eux, mais ne renseigne pas réellement sur la qualité des services, du fait de son caractère national et de la non-participation des usagers¹²².

Pour connaître les étudiants, et plus particulièrement dans le cas qui nous intéresse ici les L1, il est possible de prélever les données issues de logiciels comme APOGEE (Application pour la gestion des étudiants et des enseignements)

¹¹⁷Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 34.

¹¹⁸Gabriel-Antoine Odier, *Quels outils pour évaluer l'accueil en bibliothèque universitaire ? Vers une démarche qualité au SCD de Perpignan*, dossier d'aide à la décision, projet professionnel personnel, octobre 2008, 73 p., p. 40.

¹¹⁹*Ibid.*

¹²⁰*Ibid.*, p. 41.

¹²¹Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 20.

¹²²Gabriel-Antoine Odier, *op. cit.*, p. 39.

ou SISE (Système d'information sur le suivi de l'étudiant), ainsi que des données issues du rectorat¹²³. Ces données ne concernent bien entendu pas les bibliothèques universitaires à proprement parler, mais l'université dans son ensemble, et permettent de se concentrer sur les questions d'échec à l'issue de la première année de licence : APOGEE fournit ainsi les taux de présence et d'échec aux examens.

Deux enquêtes permettent enfin de suivre les étudiants pendant des années, jusqu'à trois ans après la sortie des études supérieures : les enquêtes de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) et du CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications). Ces données permettent d'en savoir plus sur l'insertion professionnelle des étudiants¹²⁴.

Il existe d'autres enquêtes au niveau de l'université qui intègrent toutefois davantage la bibliothèque universitaire que les précédentes : il s'agit des enquêtes du CREDOC – que l'on voit par exemple l'enquête réalisée au sein de l'Université Pierre et Marie Curie et de l'Université Denis Diderot, déjà citée au cours de cette étude – et de l'OVE sur les « Conditions de la vie étudiante » – dont les chiffres 2013 sont disponibles en ligne et ont également été déjà mentionnés dans ce mémoire¹²⁵.

Les bibliothèques universitaires ne se contentent pas des enquêtes nationales ou au niveau de l'université. Elles proposent parfois des enquêtes de satisfaction, accessibles aux usagers en version papier ou en ligne sur le site de la BU : l'Institut d'études politiques de Paris (IEP), par exemple, en propose régulièrement. Bien que la personne chargée des services au public puisse généralement être chargée de la réalisation de cette enquête, il est également possible de travailler en commun avec d'autres services de l'université, capables de proposer une compétence complémentaire en la matière, comme l'éventuel département Sociologie, ou la Direction des études¹²⁶.

Alice Lemesle distingue deux types d'enquêtes de satisfaction réalisées par les bibliothèques universitaires : les enquêtes quantitatives et les enquêtes qualitatives. Les taux d'utilisation et de fréquentation fournis par les enquêtes quantitatives sont fiables, de même que les indicateurs construits, mais la bibliothèque n'obtient alors pas de compréhension fine des besoins, des représentations et des attentes des usagers¹²⁷.

C'est la raison pour laquelle elle préconise, pour une meilleure connaissance des lecteurs, des enquêtes de satisfaction qualitatives, dont elle distingue trois types : l'observation ethnographique, les entretiens individuels et l'entretien de groupe, appelé aussi « *focus group* »¹²⁸. Depuis la fin des années 1990, il existe une enquête permettant d'obtenir des résultats fins et d'amorcer une démarche qualitative : il s'agit de LibQUAL+. Cet outil se présente sous la forme d'un questionnaire standardisé et donne une idée très nette des attentes des usagers et des solutions à apporter¹²⁹. Il a été créé par l'association des bibliothèques de recherche nord-américaines, en partenariat avec l'Université du Texas, et a été utilisé pour la première fois en France par la bibliothèque de l'école des Hautes études commerciales (HEC) de Paris en 2004 et 2006. C'est ensuite le SCD de

¹²³Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 19.

¹²⁴*Ibid.*

¹²⁵*Ibid.*, p. 20.

¹²⁶Gabriel-Antoine Odier, *op. cit.*, p. 45.

¹²⁷Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 21.

¹²⁸*Ibid.*

¹²⁹Gabriel-Antoine Odier, *op. cit.*, p. 48.

l'Université Lyon 1 qui a continué le mouvement, en utilisant LibQUAL+ en 2007¹³⁰. Si l'on consulte le Wiki de LibQUAL+¹³¹, on peut trouver la liste des bibliothèques participantes, et constater qu'en 2014, trois d'entre elles ont fait appel à cette enquête : le SCD de l'Université du Havre, le SCD de l'Université de Paris Dauphine, et le SCD de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour.

L'un des avantages de LibQUAL+ est que les données sont traitées dans un fichier Excel et un Notebook par l'enquête elle-même¹³² : il n'est donc pas nécessaire que du personnel de la bibliothèque consacre du temps à dépouiller les résultats. Parmi ses autres avantages, le fait que la qualité des services soit évaluée à partir de la perception des usagers procure des résultats extrêmement intéressants pour les bibliothèques universitaires : LibQUAL+ évalue donc les ressources documentaires à la disposition des usagers, les services sur place et à distance, l'accompagnement proposé par le personnel et l'environnement physique ainsi que les équipements de la BU¹³³.

Il est intéressant de constater qu'une enquête de satisfaction, qu'elle passe par LibQUAL+ ou non, donne lieu à une réaction et à un retour de la part de la bibliothèque universitaire auprès de ses usagers. Au SCD de l'Université de Toulon-Var, par exemple, suite à l'enquête LibQUAL+ de 2009, un service de prêt de liseuses a été mis en place, de même que la numérisation et mise à disposition de travaux universitaires par la bibliothèque¹³⁴. Sur le site internet de la bibliothèque universitaire d'Angers, un billet daté de 2014 remercie les usagers de leur participation massive – la plus importante à l'échelle mondiale pour une enquête LibQUAL+ – et annonce les mesures qui seront prises pour répondre aux demandes exprimées¹³⁵. Ainsi, la demande d'amélioration du Wi-fi donne lieu au déploiement dès le premier semestre 2015 de zones haut-débit. De même, le SCD répond à la demande d'ajout de places de travail à la bibliothèque universitaire Saint-Serge par la création d'un carré « Carmin+ », accessible de 12h à 22h30 tous les jours sauf le dimanche, et disposant de 33 places de travail en groupe. Il est également prévu de proposer, plus tard dans l'année 2015, d'autres espaces de travail à Saint-Serge. Enfin, des prises électriques seront ajoutées à la bibliothèque universitaire Belle-Beille, en réponse à la demande formulée.

Le taux de réponse à cette enquête particulière semble avoir été suffisamment important pour être classé au premier rang mondial, et il est intéressant de voir quelles méthodes le SCD a employées pour motiver les usagers à donner leur avis : en effet, force est de constater que la bonne volonté des bibliothécaires est souvent mise à mal par le faible taux de réponse à leurs enquêtes, ce qui leur permet de se faire une idée seulement partielle des besoins des usagers. Le SCD d'Angers a capté son public en instaurant un esprit d'émulation entre promotions et étudiants, la promotion gagnante obtenant le droit d'organiser une soirée privée dans la BU et les vainqueurs individuels remportant des lots comme des casques sans fil et un voyage dans une capitale européenne. Faire remporter des lots par tirage au sort en échange de la participation fait également partie de la stratégie de la bibliothèque de l'Institut d'études politiques de Paris, à l'occasion de sa dernière enquête LibQUAL+, réalisée entre le 17 mars et le 13 avril 2014¹³⁶.

¹³⁰Claire Remond, *Quels services aux publics à la Section Centrale du SCD de l'Université du Sud Toulon-Var ? Évaluation et propositions dans le cadre de l'enquête LibQual+ 2009*, dossier d'aide à la décision, projet professionnel personnel, octobre 2009, 79 p., p. 18.

¹³¹<<http://libqual-fr.pbworks.com/w/page/11288895/Participants%C2%A0francophones%20europ%C3%A9ens>> (consulté le 19 décembre 2014).

¹³²Claire Remond, *op. cit.*, p. 19.

¹³³*Ibid.*, p. 18-19.

¹³⁴*Ibid.*, p. 17.

¹³⁵<<http://bu.univ-angers.fr/billet/2014/enquete-de-la-bu-resultats-et-gagnants>> (consulté le 19 décembre 2014).

¹³⁶<<http://www.sciencespo.fr/programme-europe-afrique/fr/content/la-bibliotheque-enquete-aupres-de-ses-lecteurs>> (consulté le 22 décembre 2014).

Les enquêtes sont une première étape vers une réflexion et une amélioration de l'accueil, puisqu'elles donnent la parole aux usagers et leur permettent d'exprimer leurs souhaits pour faire de la bibliothèque universitaire un lieu plus adapté à leurs besoins et correspondant mieux à leur environnement de travail. Il est intéressant de voir qu'une forme de réponse apportée par les BU une fois les besoins des usagers identifiés s'exprime par le biais de partenariats, extérieurs ou intérieurs à l'université.

CHAPITRE V : CRÉER DES PARTENARIATS

I – Des partenariats extérieurs ?

Si l'on s'intéresse un peu à la question des partenariats extérieurs en bibliothèque universitaire, on ne peut que constater que les exemples sont loin d'être pléthoriques. Il y a eu pourtant des tentatives, chacune dans le but d'anticiper ou de répondre à un besoin.

Muriel Pénichon a consacré son mémoire d'étude aux expériences de collaboration, possible ou effective, entre bibliothèques universitaires et municipales. C'est surtout dans les années 1990 que l'on retrouve ce type de partenariat, qui pouvait même prendre la forme d'une fusion entre bibliothèque municipale (BM) et universitaire. En effet, dès 1991, Michel Melot, à l'occasion de son bilan sur le rapport d'André Miquel consacré aux bibliothèques universitaires, déclarait : « aucune bibliothèque est auto-suffisante¹³⁷. » Le Conseil supérieur des bibliothèques, qui a disparu progressivement une dizaine d'années plus tard, plaçait au centre de sa réflexion le rapprochement de la lecture publique et universitaire, et pourtant, rares sont les expériences de réelle mutualisation¹³⁸.

Ce type de partenariat représente cependant, si l'on en croit Dominique Arot¹³⁹, une véritable aubaine, les bibliothèques municipales pouvant présenter un certain nombre d'avantages et un grand intérêt pour les étudiants. En effet, contrairement aux BU qui sont souvent excentrées du fait du manque de place sur le campus et de leur morcellement par discipline, la BM est généralement au cœur de la ville, et est donc plus accessible pour les étudiants. De plus, contrairement aux BU, la BM n'est pas associée à des notions d'échec ou de réussite, voire à des notions scolaires : alors que les BU commencent à peine à proposer des collections de loisirs à leurs usagers, les BM ont une politique documentaire qui leur permet d'acquérir à la fois des ouvrages de détente et de la documentation scolaire¹⁴⁰. Il faut pourtant remarquer que les étudiants ne sont pas toujours bien considérés dans les bibliothèques municipales : théoriquement ouvertes à tous les publics – tout comme les bibliothèques universitaires, d'ailleurs – on voit souvent le public étudiant comme un public illégitime, car on craint qu'il chasse les autres usagers. En effet, la demande de places de travail est telle qu'il y a effectivement un risque de saturation de la bibliothèque municipale par les étudiants, venus en masse grâce au bouche à oreille et requérant parfois pour étudier des conditions de silence généralement incompatibles avec la mixité des publics présents en bibliothèque municipale. Il n'est pas anodin de remarquer que cette vision est plutôt propre aux bibliothèques municipales de grandes villes, la présence du public étudiant dans les BM de petites communes étant considérée comme un facteur de dynamisme¹⁴¹.

Qu'en est-il réellement ? Lecture publique et lecture municipale sont-elles aussi incompatibles que public étudiant et non-étudiant ? Dans un contexte budgétaire difficile pour les bibliothèques, Muriel Pénichon semble considérer que de tels partenariats

¹³⁷Michel Melot, « La coopération entre les bibliothèques françaises » dans *Rapport annuel du Conseil supérieur des bibliothèques (1991)*, Association du Conseil supérieur des bibliothèques, 1992, p. 27-38. Cité par Muriel Pénichon, *op. cit.*, p. 8. Disponible sur <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1085-rapport-annuel-du-conseil-superieur-des-bibliotheques-1991.pdf>> (consulté le 19 décembre 2014).

¹³⁸Muriel Pénichon, *op. cit.*, p. 9.

¹³⁹Dominique Arot, « Construire la bibliothèque : quel projet ? », dans le *Bulletin des Bibliothèques de France*, 2007, n° 1. Disponible sur <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2007-01-0005-001>> (consulté le 19 décembre 2014).

¹⁴⁰*Ibid.*

¹⁴¹*Ibid.*

devraient être développés¹⁴². Les exemples qu'elle donne dans son mémoire sont pourtant datés : le plus récent date de 2002.

Parmi ses exemples, elle cite la Médiathèque publique et universitaire (MPU) de Valence, à la fois BM et BU depuis 1992 : il s'agit d'une fusion administrative, spatiale, de collections et de services au public due à la petite taille de l'université – 4 000 étudiants – qui ne permettait pas un budget suffisamment important pour construire un bâtiment pour la bibliothèque. Bien que la politique documentaire s'adresse aussi bien aux étudiants qu'aux non-étudiants – quoique les budgets soient séparés –, aucun espace parmi les 200 places assises et les salles de travail en groupe n'est réservé aux premiers¹⁴³. Même s'il existe aujourd'hui d'autres bibliothèques universitaires, formant un réseau à la tête duquel se trouve la MPU, les étudiants fréquentent beaucoup cette bibliothèque car elle leur est présentée au début de l'année et leur propose une initiation documentaire¹⁴⁴. De plus, la possibilité de passer de la lecture scolaire à la lecture de détente est très appréciée, tout comme la largesse des horaires d'ouverture. Le public non-étudiant se montre également satisfait de la richesse des collections spécialisées dans les domaines universitaires, moins attendues en bibliothèque municipale¹⁴⁵.

Les exemples, allant de la coopération à la mutualisation, ne manquent pas, mais il n'est pas réellement intéressant de les énoncer tous ici. Nous nous contenterons de présenter le plus récent d'entre eux selon Muriel Pénichon, qui date de 2002 : la collaboration au niveau des acquisitions et de l'action culturelle entre le SCD de l'Université de technologie de Troyes et la BMVR¹⁴⁶. Cela n'a rien d'étonnant quand on sait que la BMVR de Troyes est considérée comme un pôle de référence en ce qui concerne le numérique et les technologies, et peut donc tout à fait intéresser les étudiants de l'Université de technologie. De plus, la BMVR forme à la documentation les étudiants de licence et propose une offre d'action culturelle qui rencontre un franc succès auprès du public étudiant : Muriel Pénichon cite l'exemple du concert ayant lieu en octobre dans le cadre des « Clés de Troyes »¹⁴⁷. Si les deux publics, étudiants ou non, cohabitent donc à la BMVR, il faut toutefois noter qu'ils ne se rencontrent pas, *a contrario* du souhait de brassage des publics qui est généralement celui des bibliothèques municipales.

Si l'on considère Troyes comme l'expérience la plus récente de collaboration entre BM et BU, il faut reconnaître que ce genre de partenariat, tout intéressant soit-il, ne suscite plus autant l'enthousiasme qu'il y a une vingtaine d'années. D'autres bibliothèques universitaires ont pris le parti de rechercher un type de partenariat différent, que nous avons déjà évoqué dans ce mémoire : entre SCD et CDI.

L'orientation est considérée comme l'une des raisons de l'échec à l'issue de la première année de licence : en effet, les lycéens saisissant leurs vœux sur Admission post-bac sont rarement bien informés sur les différentes possibilités qui existent et de leurs débouchés. C'est pour cette raison qu'une coopération entre le SCD et les CDI d'une ville a été considérée. Lorsque Maud Puaud a réalisé son projet professionnel personnel sur une éventuelle collaboration entre le SCD de l'Université d'Angers et les CDI des lycées avoisinants, en 2009, ce type de partenariat était effectivement envisagé par ces deux instances, toutefois,

¹⁴²Muriel Pénichon, *op. cit.*, p. 10.

¹⁴³*Ibid.*, p. 17-18.

¹⁴⁴*Ibid.*, p. 18-19.

¹⁴⁵*Ibid.*, p. 19.

¹⁴⁶*Ibid.*, p. 22.

¹⁴⁷<<http://www.clesdetroyes.com/>> (consulté le 19 décembre 2014). *Ibid.*, p. 23.

aujourd'hui, il n'est plus d'actualité. Ce n'est pas le seul cas d'une coopération prévue puis mise de côté : dans son mémoire d'étude, Amélie Fresneau propose un bilan de ces collaborations, quatre ans après le rapport de l'IGAENR qui préconisait ce type de rapprochements. Elle cite l'exemple de la bibliothèque de l'Université de Bretagne-Sud, où la coopération avec les CDI ne fait plus partie des priorités de la direction¹⁴⁸. En revanche, elle présente d'autres cas de collaboration effective et globalement réussie : à l'Université d'Artois, les classes sont accueillies à partir de la Seconde générale, et l'utilisation des ressources documentaires est autorisée dans le cadre des TPE, des visites de la bibliothèque universitaire à l'occasion des Journées portes ouvertes, ou des journées d'immersion organisées par les Unités de formation et de recherche (UFR)¹⁴⁹. Elle poursuit avec l'exemple d'Évry, où les élèves de Terminale peuvent s'inscrire gratuitement à la bibliothèque universitaire avec toutefois lettre de motivation, autorisation parentale et signature obligatoire du règlement et d'une charte de bonne conduite, et obtiennent le droit de consulter des documents uniquement sur place. Une centaine de lycéens ont fait cette démarche¹⁵⁰.

Pourquoi y a-t-il si peu d'exemples ? Amélie Fresneau donne la réponse à cette question dans son mémoire : pour 100 % des personnes qu'elle a interrogées en bibliothèque universitaire, les lycéens sont un public ni prioritaire, ni cible¹⁵¹. Les mentalités ont donc évolué depuis 2009-2010, car Maud Puaud n'était pas la seule à avoir proposé des pistes de collaboration entre les CDI et les bibliothèques universitaires : en 2010, des journées d'études avaient eu lieu à l'IUFM d'Aquitaine et avaient pour thème « Du CDI à la bibliothèque universitaire : former les usagers à l'information »¹⁵². Pourquoi, quatre ans plus tard, ces idées de partenariats ont donc été abandonnées ? Comme le signale Maud Puaud, la collaboration avec d'autres instances documentaires fait pourtant partie des missions du CDI et de la bibliothèque universitaire¹⁵³, et le problème de l'orientation des lycéens est loin d'être résolu aujourd'hui.

Peut-être est-ce par crainte d'une ingérence de la bibliothèque universitaire, ou d'une concurrence qui pourrait conduire à la fermeture, pour raisons budgétaires, du CDI ? Ou alors par manque de coopération entre les personnels des bibliothèques universitaires et les professeurs-documentalistes, assimilés au corps enseignant et titulaires d'un CAPES de documentation ?¹⁵⁴

Ce type de partenariat ne manque pourtant pas d'avantages. Le CDI, en effet, souffre souvent d'un manque de place et de budget pour acquérir des collections susceptibles d'intéresser tous les lycéens¹⁵⁵ voire les autres élèves présents dans le lycée, comme les étudiants de CPGE. Une collaboration entre CDI et BU permettrait de mettre à la disposition de ce public des ressources papier ou électroniques importantes, ainsi que les places de travail et le matériel qui peuvent leur manquer¹⁵⁶. De plus, si l'on envisage une participation commune à certaines manifestations, ce partenariat prend tout son sens : en effet, les CDI manquent souvent de budget et de place pour organiser des événements, qui pourraient se dérouler alors à la bibliothèque universitaire¹⁵⁷. Cela

¹⁴⁸Amélie Fresneau, *op. cit.*, p. 48.

¹⁴⁹*Ibid.*

¹⁵⁰*Ibid.*

¹⁵¹*Ibid.*, p. 32.

¹⁵²« Du CDI à la bibliothèque universitaire : former les usagers à l'information », journées d'études à l'IUFM d'Aquitaine dans *Les cahiers d'esquisse*, janvier 2010, n° 1, 102 p. Disponible sur <<http://fr.calameo.com/read/00017502177c37b07c0d0>> (consulté le 20 décembre 2014).

¹⁵³Maud Puaud, *op. cit.*, p. 14.

¹⁵⁴*Ibid.*, p. 13.

¹⁵⁵*Ibid.*, p. 21.

¹⁵⁶*Ibid.*, p. 22.

¹⁵⁷*Ibid.*, p. 41.

permet également au CDI de s'ouvrir sur l'extérieur¹⁵⁸ et de se positionner comme instance culturelle d'importance.

Malgré tout, le manque de temps libre des élèves de Terminale et le risque d'absence de motivation des enseignants du secondaire, des lycées ou des universités représentent un réel obstacle¹⁵⁹. De plus, un tel partenariat a un coût, et même s'il était partagé entre le CDI et la bibliothèque universitaire, il pourrait tout de même s'avérer trop onéreux pour le premier¹⁶⁰.

Pour toutes ces raisons, les partenariats extérieurs, entre SCD et bibliothèque municipale ou CDI, ne font plus l'objet de projets aujourd'hui. Les bibliothèques universitaires ont plutôt tendance à se tourner vers les autres services de l'université et à collaborer avec eux, dans un but de simplification – les étudiants n'auraient qu'à s'adresser à une sorte de « guichet commun » à tous les services de l'université – et de communication – puisque collaborer avec les autres services de l'université permet à la bibliothèque universitaire une plus grande visibilité.

II – Des partenariats intérieurs

Si l'on regarde l'enquête sur les usagers de l'Université Pierre et Marie Curie et de l'Université Denis Diderot, on constate que le rôle des enseignants dans la fréquentation de la bibliothèque universitaire est très important : 53 % des étudiants de première année de licence affirment que leurs professeurs les ont incités à utiliser les collections de la BU¹⁶¹. 33 % d'étudiants de L1 déclarent avoir eu à faire de la recherche documentaire évaluée par les enseignants au moins trois fois¹⁶².

Ces chiffres sont plutôt encourageants, pourtant, la coopération avec les enseignants est l'un des écueils qui est le plus souvent ressorti lors des entretiens que nous avons menés. À l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, Enrica Harranger, responsable des formations des usagers et des personnels, est confrontée à ce qu'elle qualifie de « balkanisation des UFR », qui conduit à une méconnaissance de la part des enseignants-chercheurs de l'offre de services de la bibliothèque : « J'ai découvert qu'ils n'ont pas du tout contacté la bibliothèque au moment de la mise en place de l'UE méthodologie il y a plusieurs années pour nouer un quelconque partenariat, mais on a vu arriver des demandes d'enseignants de façon assez sporadique, chaque chargé de T[ravaux] D[irigés] demandant une visite de la bibliothèque dans le cadre de cette UE parce que, et je m'en suis rendu compte bien après, dans leur maquette, ils avaient inclus une visite de la bibliothèque¹⁶³. »

C'est un problème que signale le rapport d'activité de cette même université : non seulement les accueils de début d'année ne semblent dus qu'à des initiatives de quelques enseignants au fait de cette possibilité grâce au bouche à oreille, mais cette « balkanisation » des UFR fait qu'il est difficile d'identifier un interlocuteur pertinent pour présenter l'offre de formation de la bibliothèque¹⁶⁴.

¹⁵⁸*Ibid.*, p. 21.

¹⁵⁹*Ibid.*, p. 28.

¹⁶⁰*Ibid.*, p. 41.

¹⁶¹*Enquête sur les pratiques documentaires des étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'Université Pierre et Marie Curie (Paris 6) et de l'Université Denis Diderot (Paris 7), op. cit.*, p. 41.

¹⁶²*Ibid.*, p. 46.

¹⁶³Entretien téléphonique du 10 octobre 2014.

¹⁶⁴Direction des bibliothèques et de l'IST, *op. cit.*, p. 16.

Cette difficulté est également déplorée par Maud Puaud, responsable de la formation des usagers au SCD d'Angers : « On est vraiment sur du contact individuel, ce qui est un petit peu dommage parce que, par exemple, quand on a une personne qui part d'un côté ou de l'autre, on est obligés de reconstruire tout le lien¹⁶⁵. » Enfin, le rapport de l'UVSQ regrette que les enseignants responsables de l'UE méthodologie du travail universitaire soient souvent des vacataires, ce qui ne permet pas l'établissement d'un lien durable avec la bibliothèque, et ce qui implique que l'exigence des demandes varie d'un enseignant à l'autre¹⁶⁶.

C'est la raison pour laquelle l'UVSQ est passée d'une logique de demande à une logique d'offre : « si on répond juste à la demande, ça ne vient pas, les demandes sont trop diverses et souvent trop faibles¹⁶⁷ », précise Enrica Harranger. Ce passage à une politique de l'offre est d'ailleurs exprimé dans le rapport d'activité, où il est envisagé de proposer des fiches pédagogiques par niveaux qui seraient communiquées aux enseignants, mais également de contacter les différents départements pour organiser en commun l'accueil¹⁶⁸.

La collaboration entre enseignants et bibliothèque universitaire est donc absolument indispensable. Le rapport de l'Inspection générale des bibliothèques sur les *learning centres* la met d'ailleurs au cœur de ses préconisations : « Une question majeure est celle de l'implication durable des enseignants dans le processus et des formes qu'elle prend. Ce partenariat entre bibliothécaires et enseignants est un principe fondamental de départ et une des clés de la réussite ou de l'échec de l'intégration¹⁶⁹. » Au-delà des questions de formation à la recherche documentaire, la coopération avec les enseignants peut avoir l'avantage de permettre une plus grande lisibilité du classement des collections de la bibliothèque, si l'intitulé des disciplines et ces cadres de classement venaient à être harmonisés¹⁷⁰.

Les enseignants ne sont pas les seuls avec lesquels la bibliothèque universitaire peut chercher un partenariat. Dans le rapport de l'IGB sur les *learning centres* est donné l'exemple anglo-saxon du « *one stop shop* », le guichet unique : « L'objectif est de réunir en un seul lieu des interlocuteurs capables d'aider l'étudiant dans différents domaines¹⁷¹. » C'est une idée intéressante, et qui mérite d'être appliquée en France : on a déjà vu que l'entrée à l'université induisait une perte des repères pour les étudiants primo-entrants. Le regroupement des services de l'université, parmi lesquels la bibliothèque, en un guichet unique et identifié est un atout certain pour améliorer l'accueil des étudiants de première année de licence, car « pourquoi les étudiants devraient-ils comprendre la structure de l'université pour accéder aux services ?¹⁷² » C'est également ce que proposait Alice Lemesle dans son mémoire : créer au sein de la bibliothèque universitaire, en partenariat avec l'université, des espaces avec des informations sur l'orientation, les stages et l'emploi¹⁷³. Rien n'oblige à ce que ces guichets se trouvent à la bibliothèque universitaire, mais c'est probablement l'espace qui correspond le plus à l'idée de « lieu convivial »¹⁷⁴ que suggère le rapport sur les *learning centres*.

¹⁶⁵Entretien téléphonique du 11 octobre 2014.

¹⁶⁶Direction des bibliothèques et de l'IST, *op. cit.*, p. 16.

¹⁶⁷Entretien téléphonique du 10 octobre 2014.

¹⁶⁸Direction des bibliothèques et de l'IST, *op. cit.*, p. 16-17.

¹⁶⁹Inspection générale des bibliothèques, *op. cit.*, p. 24.

¹⁷⁰Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 77.

¹⁷¹Inspection générale des bibliothèques, *op. cit.*, p. 24.

¹⁷²*Ibid.*, p. 46.

¹⁷³Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 78.

¹⁷⁴Inspection générale des bibliothèques, *op. cit.*, p. 46.

L'idée principale de ces partenariats avec d'autres services est de renforcer la visibilité des espaces et services de la bibliothèque universitaire. Ainsi, à l'UVSQ, « quelques ateliers sont également animés par une conseillère d'orientation de la DRIP, partenaire de la DBIST (rédaction du CV, entretien de motivation)¹⁷⁵ », et rencontrent un certain succès du fait de l'accent qui a été mis sur la communication. Ce ne sont pas les seuls exemples de partenariats développés à l'UVSQ : si l'on regarde l'offre d'ateliers sur le site de la bibliothèque universitaire, on constate que courant janvier aura lieu un cycle sur le bien-être étudiant en partenariat avec l'infirmière du Service universitaire de médecine préventive et de promotion de la santé (SUMPPS)¹⁷⁶. De nombreux ateliers de détente et de relaxation, activité qui n'est pas forcément automatiquement associée dans les mentalités au lieu d'étude qu'est la bibliothèque, sont également proposés, et permettent de donner une autre image de la BU. Jointe par téléphone, Marie-Estelle Créhalet, responsable des formations sur le campus de Versailles, ajoute que la conseillère d'orientation trouvait particulièrement intéressant de recevoir les étudiants au sein de la bibliothèque en tant que lieu neutre par rapport à la réussite des études, d'autant qu'elle se concentre spécifiquement sur les étudiants en réorientation, donc dits « en échec »¹⁷⁷.

Outre ces collaborations qui occupent les locaux de la bibliothèque et s'intéressent aux problématiques d'orientation et de bien-être des étudiants, la BU peut être associée à d'autres services de l'université dans le cadre de ses formations ou de l'action culturelle. À la Bibliothèque universitaire Pierre et Marie Curie, en septembre 2014, Myriam Gorsse, chargée des formations aux usagers, a ainsi collaboré avec le service de la communication mais aussi de l'action culturelle, de même qu'avec une association interne d'étudiants pour organiser une formation ludifiée, sous la forme d'une « *murder party* »¹⁷⁸. Le choix a été fait de concevoir la réalisation du jeu en interne, avec la coopération de tous les services cités. Le Pôle formation des usagers de la BUMPC s'est chargé de l'établissement des règles du jeu, de l'organisation ou de la conception des décors nécessaires¹⁷⁹.

À l'UVSQ, la bibliothèque travaille également en partenariat avec la direction de la vie étudiante dans le cadre du Festival culturel¹⁸⁰ qui a lieu en octobre et servait à l'origine, selon Marie-Estelle Créhalet, de « semaine d'accueil pour les L1 et pour les étudiants étrangers sur le mode festif¹⁸¹. »

La collaboration de la bibliothèque universitaire avec les autres services de l'université a donc des effets très positifs sur sa visibilité et sa fréquentation par les étudiants. Que les partenariats soient internes ou externes à l'université, l'objectif est le même : rapprocher la bibliothèque universitaire de l'étudiant et inciter ce dernier à s'y rendre.

III – Pour une bibliothèque proche de ses étudiants

Bien souvent, les étudiants de première année de licence ont tendance à penser que la bibliothèque universitaire n'a rien pour eux, et qu'ils n'ont pas besoin

¹⁷⁵Direction des bibliothèques et de l'IST, *op. cit.*, p. 17.

¹⁷⁶<<http://www.bib.uvsq.fr/ateliers>> (consulté le 20 décembre 2014).

¹⁷⁷Entretien téléphonique du 3 novembre 2014.

¹⁷⁸Cf. partie 3, chapitre VII.

¹⁷⁹Entretien du 17 octobre 2014.

¹⁸⁰<<http://www.festival-culturel.uvsq.fr/>> (consulté le 20 décembre 2014).

¹⁸¹Entretien téléphonique du 3 novembre 2014.

d'aller y travailler. Il est vrai que les bibliothèques universitaires peuvent éprouver des difficultés à satisfaire les première année de licence dans leurs acquisitions, puisque ces derniers se servent surtout de manuels, dont il faut généralement acheter la dernière version. Or pour une bibliothèque universitaire, il n'est pas particulièrement intéressant d'acquérir un grand nombre d'exemplaires d'un même manuel, qui en plus périra très vite¹⁸². Toutefois, si l'on ne veut pas exclure les première année de licence de la BU, il est essentiel d'orienter la politique documentaire aussi en direction du premier cycle, en gardant à l'esprit que plus il y aura d'exemplaires disponibles, plus les étudiants les emprunteront¹⁸³. Cela fait d'ailleurs partie de la charte d'acquisition de 2006 du SCD de Perpignan : afin de mieux accueillir tous les usagers était affirmée l'intention d'acheter des collections en quantités égales pour le premier et le deuxième cycles, quitte à acquérir davantage d'exemplaires d'un même ouvrage que plusieurs livres en un seul exemplaire¹⁸⁴.

En plus de proposer des manuels pour les étudiants de première année de licence, la bibliothèque universitaire peut tenter de casser son image de lieu uniquement scolaire, et acquérir des collections loisirs. En effet, penser la BU comme un lieu uniquement dévolu au travail, c'est courir le risque d'empêcher un usage. Il va de soi que la lecture publique est l'une des missions des BM, et il n'est donc pas illogique de s'attendre à ce qu'un étudiant souhaitant se détendre s'y rende. Toutefois, lecture scolaire et lecture de détente ne sont pas nécessairement à dissocier, et un étudiant qui travaille peut souhaiter effectuer des pauses grâce à des collections loisirs. Dans son mémoire, Alice Lemesle propose une salle de détente « intellectuelle », avec de l'actualité et des ouvrages loisirs restant toutefois dans le domaine de la culture générale¹⁸⁵. Les livres ne sont pas les seules collections loisirs que la BU peut proposer : un choix de films de fiction voire de jeux vidéo n'est pas à exclure¹⁸⁶. Ainsi, au SCD de Perpignan, une salle multimédia proposant des films de fiction empruntables est ouverte l'après-midi¹⁸⁷. De même, à la Bibliothèque universitaire Pierre et Marie Curie, les L1 et les L2 peuvent emprunter des collections de détente – films, BD, romans – sans pour autant quitter le domaine scientifique qui est la spécialité de l'université, puisque la science est la thématique de ces collections.

L'amplitude horaire n'est pas une demande spécifique aux L1, mais bel et bien à tous les étudiants. Comme le rappelle Alice Lemesle, il est essentiel que la bibliothèque universitaire soit ouverte souvent et longtemps, pour ne pas signifier un refus symbolique des étudiants¹⁸⁸. En moyenne, les BU sont ouvertes 58 heures par semaine, le plan « Réussite en licence » préconisant de passer, comme le reste des grandes bibliothèques européennes, à 65 heures par semaine¹⁸⁹. L'amplitude horaire fait partie des lignes d'action des *learning centres*, qui affichent une ouverture 7j/7 et 24h/24, si l'on en croit le rapport de l'IGB qui leur est consacré¹⁹⁰. Il est bien entendu évident que dans une BU ouverte en continu le personnel n'est pas toujours présent, l'automatisation de certaines fonctions permettant effectivement de réduire la nécessité d'avoir des agents pour effectuer des opérations simples comme le prêt et le retour¹⁹¹. Il faut toutefois noter que dans les quelques exemples de bibliothèques universitaires en France étant ouvertes la nuit, l'accès aux locaux n'est pas autorisé à tous les niveaux d'étudiants. À la

¹⁸²Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 69.

¹⁸³*Ibid.*

¹⁸⁴Gabriel-Antoine Odier, *op. cit.*, p. 11 et 13.

¹⁸⁵Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 51.

¹⁸⁶*Ibid.*, p. 52.

¹⁸⁷Gabriel-Antoine Odier, *op. cit.*, p. 21.

¹⁸⁸Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 33.

¹⁸⁹*Ibid.*, p. 45.

¹⁹⁰Inspection générale des bibliothèques, *op. cit.*, p. 17.

¹⁹¹*Ibid.*

Bibliothèque universitaire des langues et civilisations (BULAC) à Paris, des carrels de travail sont ouverts toute la nuit aux doctorants et aux enseignants-chercheurs, mais pas aux autres niveaux d'étude¹⁹².

L'architecture de la bibliothèque universitaire est importante pour donner envie aux étudiants d'y travailler, qu'il s'agisse de l'apparence extérieure ou de l'organisation des espaces à l'intérieur. Il est évident qu'un étudiant ira plus volontiers travailler dans une bibliothèque universitaire à la fois belle et accueillante, plutôt que dans un bâtiment vétuste¹⁹³. Dans le cas des *learning centres*, « le principe adopté est celui d'une flexibilité maximale, pour s'adapter aux évolutions dans les 50 ans à venir¹⁹⁴. » En effet, il serait vain de tenter de prévoir les usages des lecteurs dans les années à venir et de penser la bibliothèque en fonction de ces prédictions : une modularité des espaces est essentielle, afin qu'il ne soit pas nécessaire de détruire puis de reconstruire la bibliothèque si les usages venaient à changer.

De même, l'organisation des espaces au sein du bâtiment doit être fonctionnelle et claire, pour que chaque espace trouve son public, et que plusieurs catégories d'étudiants cohabitent¹⁹⁵. C'est le cas des espaces physiques comme virtuels. En effet, le site de la bibliothèque doit être visible, identifié et ergonomique. Souvent, les étudiants n'ont pas le réflexe d'y aller parce que la rubrique « bibliothèque » (quand elle ne s'appelle pas « documentation »)¹⁹⁶ est perdue parmi d'autres onglets présentant les services de l'université. Alice Lemesle émet dans son mémoire l'idée d'un accès par niveau, et non par discipline comme c'est souvent le cas¹⁹⁷ : les étudiants de licence pourraient ainsi avoir accès à tous les services, les informations et les ressources correspondant à leur niveau¹⁹⁸. Le site de l'University College London ne propose pas un accès par niveau à proprement parler, mais renvoie à une page intitulée « *Getting started* »¹⁹⁹, destinée de toute évidence aux étudiants primo-entrants : cette page les aide ainsi à identifier leur bibliothèque, les collections qui leur sont destinées et leurs interlocuteurs dans le personnel, tout en les formant à l'usage du site et du catalogue. Bien évidemment, la présence du Wi-fi, ou du moins de câbles Ethernet, est une nécessité absolue dans les bibliothèques aujourd'hui.

L'ergonomie concerne également la signalétique dans la bibliothèque universitaire. On constate que bien souvent, elle n'est pas comprise par les étudiants de première année de licence, et les exclut donc de fait²⁰⁰. Une signalétique claire et compréhensible, harmonisée de préférence avec la signalétique présente dans le reste de l'université, est essentielle pour que l'étudiant puisse s'appropriier les collections et espaces de la bibliothèque universitaire²⁰¹. Le jargon bibliothéconomique et les abréviations sont à éviter²⁰² : il faut réfléchir comme un usager novice et non comme un bibliothécaire ou un lecteur déjà au fait des conventions de la bibliothèque. Dans son mémoire consacré aux interdits en bibliothèque, Adèle Spieser recommande également d'éviter une signalétique trop

¹⁹²<<http://www.bulac.fr/preparer-sa-venue/les-espaces-de-travail/places-et-espaces-reservables/la-bibliotheque-de-nuit/>> (consulté le 20 décembre 2014).

¹⁹³Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 45.

¹⁹⁴Inspection générale des bibliothèques, *op. cit.*, p. 30.

¹⁹⁵Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 46.

¹⁹⁶*Ibid.*, p. 47.

¹⁹⁷*Ibid.*

¹⁹⁸Claire Remond, *op. cit.*, p. 40.

¹⁹⁹<<http://www.ucl.ac.uk/library/getting-started/>> (consulté le 20 décembre 2014).

²⁰⁰Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 48.

²⁰¹*Ibid.*, p. 49.

²⁰²*Ibid.*

autoritaire et injonctive, qui infantilise le lecteur tout en lui donnant l'impression qu'il n'est pas le bienvenu et que sa présence n'est que tolérée²⁰³.

La convivialité est en effet essentielle pour que le lecteur se sente bien accueilli, et les bibliothèques récentes sont généralement construites autour de cette idée. L'interdiction de manger dans la bibliothèque est fréquente, bien entendu pour ne pas risquer d'abîmer les ouvrages ou les équipements, mais aussi pour éviter de réorganiser le planning du ménage²⁰⁴. Plutôt qu'interdire complètement nourriture et boisson, les nouvelles bibliothèques préfèrent proposer un espace qui y est dévolu, souvent qualifié d'« espace de convivialité »²⁰⁵. Des distributeurs d'en-cas et de boissons chaudes ou froides s'y trouvent généralement, de même qu'un mobilier confortable, aux couleurs vives²⁰⁶, incitant à la détente.

C'est le même principe qui a été adopté quant au volume sonore autorisé en bibliothèque : il est bien plus facile pour le personnel d'indiquer aux usagers les espaces où ils peuvent parler à voix haute ou se nourrir que de les confronter à une interdiction totale. Ainsi, à la bibliothèque universitaire de Belle-Beille à Angers, on trouve trois zones : la zone com, la zone calme et la zone silence, chacune tolérant un volume sonore différent. La zone com est la zone de travail de groupe, tandis que la zone silence est une zone d'étude, où le bruit n'est pas toléré. La zone calme est une zone intermédiaire, où il est permis de chuchoter. Cette répartition par zones évite d'attribuer un usage prédéfini à un espace, toutefois, il est intéressant aussi de proposer des salles de travail en groupe ou individuel, selon les besoins des étudiants²⁰⁷.

Bien qu'il soit prévu que les étudiants primo-entrants soient formés à la recherche documentaire et à l'utilisation du catalogue, les bibliothécaires proposent souvent leur aide, physique ou virtuelle. En Jamaïque, à Mona, les bibliothécaires de l'Université des Indes occidentales se sont rendus auprès des étudiants, armés d'ordinateurs portables, pour leur proposer de courtes séances de formation et d'aide à la recherche documentaire hors des murs de la BU. Ces séances ont rencontré un franc succès, puisque certains usagers ont demandé pourquoi une telle formation ne leur avait pas été dispensée en première année²⁰⁸. En France, les bibliothécaires ne sont pas en reste non plus : de nombreux SCD participent ainsi au service de référencement Rue des facs²⁰⁹, qui apporte une réponse accompagnée d'une bibliographie aux étudiants ayant posé une question sur un sujet à traiter via un formulaire en ligne. Sur le modèle anglo-saxon, là encore, de plus en plus de bibliothèques proposent à leurs usagers de chatter avec les bibliothécaires, pour obtenir un renseignement immédiat.

De même, la proximité entre la bibliothèque universitaire et l'utilisateur est renforcée lorsque les deux sont présents sur les réseaux sociaux : Facebook et Twitter ont l'avantage de permettre une communication très directe, et de renforcer la visibilité de la bibliothèque, tout en jouant sur un effet de « sympathie ». Lorsque l'Université de Floride a organisé, en 2010, une formation destinée aux étudiants primo-entrants, à laquelle la bibliothèque était associée, sous la forme d'un jeu de survie lors d'une attaque de zombies, les réseaux sociaux ont joué un rôle capital. Les bibliothécaires ont conçu un LibGuide et l'ont posté sur la page Facebook de la bibliothèque, suscitant un

²⁰³Adèle Spieser, *op. cit.*, p. 30.

²⁰⁴*Ibid.*, p. 24.

²⁰⁵*Ibid.*, p. 25.

²⁰⁶Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 51.

²⁰⁷*Ibid.*, p. 60.

²⁰⁸<<http://libraryconnect.elsevier.com/articles/2014-11/bringing-library-first-year-students-halls-residence-librarian-programme>> (consulté le 20 décembre 2014).

²⁰⁹<<http://www.ruedesfacs.fr/>> (consulté le 20 décembre 2014).

enthousiasme inattendu. Des indices avaient également été disséminés via Twitter, et la nouvelle s'est répandue facilement et rapidement grâce aux réseaux sociaux²¹⁰.

Là encore sur le modèle anglo-saxon, enfin, il est possible d'effacer la frontière entre les usagers et le personnel des bibliothèques, en mettant en ligne un trombinoscope. Le site de la bibliothèque de l'UCL propose, à partir de la page « *Getting started* », une recherche par discipline, et associe un bibliothécaire à chacune d'entre elles. La photo de l'agent n'est pas toujours présente, mais le lecteur a la possibilité de connaître ses champs de spécialité, ses horaires de travail, son numéro de téléphone professionnel et son adresse e-mail. En France, les personnels sont souvent plus réticents à divulguer toutes ces informations, dont leur photographie, mais on constate quelques exceptions : le SCD d'Angers, dans sa rubrique « Nous connaître »²¹¹, présente tous les agents de la bibliothèque, tout comme l'UVSQ dans l'onglet « Équipes »²¹².

Donner envie aux étudiants de première année de licence de venir à la bibliothèque universitaire et d'y rester est donc, nous l'avons vu, une priorité. Une fois les besoins et attentes identifiées, plusieurs solutions sont proposées, qu'il s'agisse de partenariats extérieurs ou intérieurs, ou de différents moyens pour rendre la bibliothèque universitaire plus proche des étudiants. Il s'agit là de tentatives de capter un public qui ne serait pas nécessairement venu sinon, n'en éprouvant pas le besoin. Il existe toutefois un passage obligé à la bibliothèque universitaire, qui a lieu au début de l'année scolaire et qui entre dans le cadre de la formation à la recherche documentaire. En adaptant le mode des formations à ce nouveau public étudiant, natif numérique, peut-être la bibliothèque a-t-elle trouvé là un moyen d'attraction et de réduction de l'échec.

²¹⁰Margeaux Johnson, Amy G. Buhler, Chris Hillman, « The Library is undead: information seeking during the zombie apocalypse », dans *Journal of library innovation*, 2010, vol. 1, n° 2, p. 29-43, p. 33. Disponible sur <<http://www.libraryinnovation.org/article/view/64/102>> (consulté le 20 décembre 2014).

²¹¹<<http://bu.univ-angers.fr/nous-connaître>> (consulté le 20 décembre 2014).

²¹²<<http://www.bib.uvsq.fr/direction-services-transversaux>> (consulté le 20 décembre 2014).

PARTIE 3 : UN PUBLIC À FORMER

CHAPITRE VI : L'AUBAINE DU NUMÉRIQUE ?

I – Former : une obligation pour les bibliothèques universitaires

La formation des usagers est, depuis 2011, indissociable des bibliothèques. En effet, l'article 2 du décret 2011-996 du 23 août 2011 certifie que « les bibliothèques contribuent aux activités de formation et de recherche des établissements²¹³. » Les bibliothèques universitaires participaient déjà, avant 2011, à la formation des usagers, parmi lesquels les L1, mais ce décret leur apporte la caution juridique qui pouvait leur manquer aux yeux de l'université auparavant.

Malgré cette obligation, il est permis de se demander à quoi sert la formation dispensée aux L1 : permet-elle réellement de réduire l'échec à l'issue de cette première année ? Alice Lemesle, dans son mémoire, affirme que c'est le cas²¹⁴, bien qu'elle regrette que seuls les étudiants les plus avantagés socio-culturellement ou les plus motivés, et donc rarement ceux qui sont en situation d'échec, aient conscience de l'utilité de ces formations et les suivent volontairement²¹⁵ – le mémoire datant de 2009, l'obligation de formation n'était pas encore actée. Quoi qu'il en soit, elle considère que le cadre de travail d'une formation, à savoir un groupe réduit et un enseignant qui lui consacre toute son attention, favorise la compréhension, l'acquisition de connaissances et donc la réussite²¹⁶. Afin de corroborer son affirmation selon laquelle les étudiants formés seraient moins enclins à l'abandon en cours de première année, elle cite une enquête sociologique réalisée au début des années 1990 et présentée dans l'ouvrage d'Alain Coulon *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires*, en 1999²¹⁷ : 75 % des étudiants ayant suivi des formations en L1 et L2 passent en L3, contre 28 % des étudiants n'ayant pas bénéficié de ces formations.

Cette enquête est malheureusement quelque peu datée, mais si l'on suppose que ces chiffres sont toujours d'actualité, les formations ont tout à fait leur rôle à jouer dans la réduction de l'échec à l'issue de la première année de licence. Le décret formalise donc l'utilité des formations, mais ne précise pas réellement quel doit être leur contenu : il se contente de préciser qu'il faut « former les utilisateurs à un emploi aussi large que possible des techniques nouvelles d'accès à l'information scientifique et technique ». Les bibliothèques universitaires sont alors libres de définir leur programme de formation. Le rapport d'activité de l'Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines déclare ainsi qu'une visite de la bibliothèque est prévue dans le cadre des formations aux L1, et que le contenu de ces formations a pour but d'apprendre à ces étudiants à définir le sujet de leur recherche grâce à des mots-clefs, à se servir du catalogue de la bibliothèque et des bases de données,

²¹³<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024497856&dateTexte=&categorieLien=id> (consulté le 21 décembre 2014).

²¹⁴Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 62.

²¹⁵*Ibid.*, p. 63.

²¹⁶*Ibid.*

²¹⁷Alain Coulon, *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires*, Laboratoire de recherche ethnométhodologique, 1999, 65 p.

à valider l'information trouvée sur internet et à savoir rédiger une référence bibliographique tout en respectant le droit d'auteur, donc en évitant le plagiat²¹⁸.

Le rapport d'activité poursuit en suggérant que la formation dispensée aux LI s'inscrive plus largement dans un processus d'apprentissage qui irait de la licence au Master, et développerait chaque année de nouveaux points en fonction des besoins spécifiques au niveau d'étude²¹⁹. Le projet est sans aucun doute séduisant, mais difficilement applicable dans les faits, puisque les universités accueillent chaque année, à tous les niveaux, des étudiants venus d'ailleurs, qui n'ont pas bénéficié de la même formation et ne savent pas se servir des mêmes outils. C'est ce que déplore Enrica Harranger : « Parfois, je me suis retrouvée avec des groupes de Masters avec des gens qui nous avaient déjà entendus et des gens à qui il fallait tout réexpliquer depuis le début, à qui il fallait présenter ne serait-ce que le portail²²⁰. » La solution serait bien entendu de définir un programme de formations au niveau national, avec une liste d'acquis à valider, mais en l'absence d'une telle formalisation, chaque bibliothèque universitaire compose elle-même le contenu des apprentissages à destination des étudiants.

L'obligation de formation a conduit à la création dans les universités d'une unité d'enseignement de méthodologie du travail universitaire, à laquelle les bibliothèques universitaires sont généralement associées. Ce n'est pas toujours le cas : si le décret précise que les BU doivent participer aux activités de formation, rien n'est dit sur les modalités de ces formations. Quand interviennent-elles ? Est-il obligatoire pour les étudiants d'y assister, ou doivent-elles se contenter de proposer des ateliers occasionnels ? Sont-elles forcément intégrées à l'UE méthodologie ? Tant de questions sans réponse inscrite dans la loi, ce qui a pour conséquence que si l'UE méthodologie est, elle, obligatoire, les bibliothèques universitaires n'y sont pas nécessairement associées. À l'UVSQ, Enrica Harranger cite l'exemple de l'UFR de droit : « Nous n'avons strictement aucune demande de la part de l'UFR de droit pour des formations aux bases de données en droit. J'ai pris attache avec la doyenne, laquelle n'a pas donné suite, donc on se rend compte qu'on a des étudiants en droit qui sont totalement perdus, qui ne savent pas du tout qu'il y a des bases de droit sur le portail et qu'ils ont tous les codes²²¹. » La coopération avec les enseignants est donc essentielle, dans le cadre de cette UE méthodologie, point que nous avons déjà abordé. Grâce à l'obligation de formation, de plus en plus d'étudiants sont touchés : à l'UVSQ, 532 étudiants de licence avaient été formés en 2012, contre 3130 en 2013²²². L'obligation est importante, pour rester dans la continuité du secondaire, comme le dit Alice Lemesle²²³, mais aussi pour favoriser l'égalité des chances. La validation des acquis et de l'UE est tout aussi importante, quelle que soit sa forme²²⁴ : pour motiver les étudiants à se montrer attentifs et à retenir ce qu'on leur apprend, il est nécessaire que la formation soit évaluée, par un quiz, un texte à trous, des exercices pratiques, etc., et compte dans la note finale.

L'obligation de formation pour les bibliothèques universitaires représente donc, si tant est qu'elle soit intégrée à l'UE méthodologie du travail universitaire, une véritable aubaine. En effet, le déroulement des formations dispensées en début

²¹⁸Direction des bibliothèques et de l'IST, *op. cit.*, p. 15.

²¹⁹*Ibid.*, p. 16.

²²⁰Entretien téléphonique du 10 octobre 2014.

²²¹*Ibid.*

²²²Direction des bibliothèques et de l'IST, *op. cit.*, p. 15.

²²³Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 64.

²²⁴*Ibid.*, p. 65.

d'année universitaire aux L1 induit une visite – donc la découverte et l'identification – de la bibliothèque, premier pas vers la fidélisation de ce public. De plus, les compétences des bibliothécaires en matière de formation, sans concurrencer celles des enseignants, sont à présent reconnues. Le contenu de ces formations n'est pas ce qui nous occupe dans cette étude, puisqu'il varie généralement assez peu selon les BU, mais il est intéressant de constater les efforts que font certaines d'entre elles dans la forme de ces enseignements pour s'adapter au public des natifs numériques.

II – Numérique et formation

Deux ans avant que la formation soit inscrite dans les missions des bibliothèques universitaires, le rapport de l'IGAENR préconisait déjà de généraliser les outils d'analyse avant, pendant et après les formations, afin d'adapter l'offre²²⁵. En effet, face aux nouveaux étudiants, issus de la génération Y et habitués à appliquer leurs propres méthodes de recherche de l'information, les bibliothécaires doivent redoubler d'efforts pour les former et les intéresser. Comme nous l'avons montré plus haut, les natifs numériques n'ont que peu de patience face à des outils dont l'utilisation est contraignante, comme le catalogue en ligne de la bibliothèque, et face à un contenu dispensé de manière scolaire. C'est ce que Michel Serres considère comme la dichotomie entre des usagers habitués à la position du « conducteur » actif et un enseignement dispensé d'une façon telle qu'ils sont contraints d'adopter la position du « passager en passivité²²⁶. »

L'adaptation des formateurs à l'environnement numérique des étudiants peut revêtir plusieurs formes. Il est possible, comme le relève Arun Karnad, de former les étudiants « avec l'appui de médias sociaux, comme des réseaux sociaux, des wikis, des blogs et des outils de curation de contenu²²⁷. » Mais il est également possible d'adapter la forme des formations afin de rendre ces dernières plus interactives et accessibles à distance, grâce au numérique.

Une formation accessible à distance ne dispense pas nécessairement d'une séance en présentiel, mais peut venir en complément, pour répondre au nombre croissant d'étudiants à former sans pour autant devoir augmenter le temps de travail du personnel chargé de ces enseignements, ou engager de nouveaux formateurs. Ainsi, l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, dans son rapport d'activité, réfléchit à l'opportunité de concevoir des contenus accessibles en ligne, sous forme de tutoriels ou de MOOC²²⁸.

On peut donc distinguer trois types de formation à distance : les supports de formation ayant eu lieu en présentiel et étant mis en ligne par la suite, les tutoriels et les MOOC. Les deux derniers sont du ressort de l'autoformation. Les supports de formation en ligne peuvent être autonomes, au sens où il n'est pas nécessaire d'avoir suivi la formation en présentiel pour pouvoir les utiliser, mais souvent, ils ne viennent qu'en complément de la formation dispensée par un bibliothécaire, et n'ont donc que peu d'utilité seuls.

Supports de formation en ligne

Sur la plate-forme pédagogique Moodle, l'Université de Haute-Alsace met en ligne dans l'onglet « Recherche documentaire » de la rubrique des cours du SCD ses supports

²²⁵Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *op. cit.*, p. 63.

²²⁶Michel Serres, *op. cit.*, p. 40.

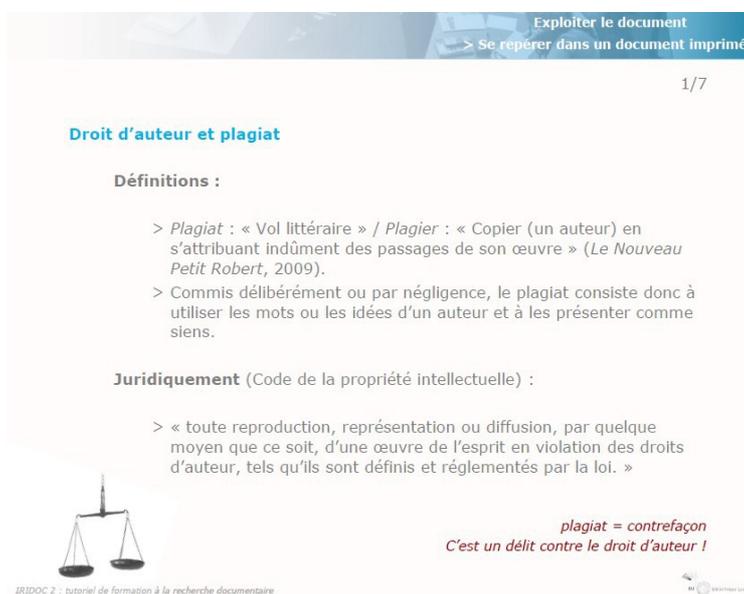
²²⁷Arun Karnad, *op. cit.*, p. 6. C'est nous qui traduisons.

²²⁸Direction de bibliothèques et de l'IST, *op. cit.*, p. 17.

de formation à destination des étudiants de l'École nationale supérieure d'ingénieurs Sud Alsace (ENSISA) et de l'École nationale supérieure de chimie de Mulhouse (ENSCMu)²²⁹. Bien qu'il ne soit pas explicitement dit qu'il s'agit de supports pour des formations dispensées en présentiel, en téléchargeant les documents au format PDF ou les présentations Powerpoint, on s'aperçoit vite qu'ils ne sont pas destinés à être consultés seuls. Signalons cependant qu'un véritable effort a été réalisé en termes d'ergonomie : les documents contiennent peu de texte, beaucoup d'images amusantes et de références propres à la génération des natifs numériques, et leur aspect visuel très poussé attire le regard et capte l'attention. Deux tests en ligne et en temps limité permettent ensuite de valider les acquis.



Support de formation sur le plagiat à l'Université de Haute-Alsace



Support de formation sur le plagiat à l'Université Lyon 1

À l'Université Lyon 1, les supports de formation sont également mis en ligne dans l'onglet « S'autoformer » de la rubrique « Ma BU en ligne »²³⁰, sous forme de document au format PDF ou de vidéos. S'ils sont plus nombreux qu'à l'Université de Haute-Alsace, ils semblent aussi destinés à un public bien plus large que les L1, puisqu'ils proposent des supports concernant les bases de données et les outils de référencement bibliographique comme Zotero, or il s'agit de formations convenant plutôt à des étudiants d'un niveau plus avancé et qui ont des travaux de recherche à

²²⁹<https://www.e-formation.uha.fr/moodle/course/view.php?id=2830> (consulté le 21 décembre 2014).

²³⁰<http://portaildoc.univ-lyon1.fr/ma-bu-en-ligne/s-autoformer/> (consulté le 21 décembre 2014).

rédigé. On peut cependant trouver des supports convenant aux étudiants de L1, dans la rubrique « Optimiser sa recherche » par exemple. Contrairement aux supports de l'Université de Haute-Alsace, ceux-ci ont l'avantage de pouvoir réellement servir à de l'autoformation, puisqu'ils ne nécessitent pas un enseignement en présentiel pour être compris. C'est d'ailleurs ce qui explique probablement que l'accent ait été mis sur le contenu, très textuel, et non sur la forme, assez peu visuelle.

Les deux exemples cités proposent des supports au format PDF ou sous forme de présentation Powerpoint. La bibliothèque universitaire d'Angers, dans l'onglet « Support des séances » de la rubrique « Se former », a mis en ligne six supports réalisés avec le logiciel Prezi²³¹. Maud Puaud, responsable de la formation aux usagers, insiste bien sur la qualité de support de ces modules : « Le Prezi n'est pas censé être un support à suivre à la lettre, ça sert d'aide-mémoire une fois que les étudiants sortent de la formation et ça sert de guide aux moniteurs étudiants qui assurent la formation en L1²³². » D'ailleurs, bien que ces modules en particulier aient été mis en ligne, les membres de son équipe sont parfaitement libres du logiciel qu'ils souhaitent utiliser pour leurs formations : Prezi est une solution, certains préfèrent Powerpoint²³³. Même si une présentation réalisée avec Prezi nécessite un accès à internet pour être consultée, contrairement à un support Powerpoint par exemple, le logiciel permet une grande liberté au niveau de l'aspect visuel et de l'interactivité. De plus, les modules, clairement destinés aux étudiants de L1, ne nécessitent pas tous le complément d'une formation en présentiel : ainsi, le module n° 6, intitulé « Comment utiliser les documents trouvés ? Éviter le plagiat »²³⁴ propose une série d'exercices, en confrontant deux textes – un texte de départ et sa version produite par l'étudiant – en demandant à chaque fois si l'on se trouve face à un cas de plagiat ou non, la réponse étant donnée deux clics plus loin. Bien sûr, si ces modules sont utilisés en autoformation, il est nécessaire que l'étudiant joue le jeu et tâche de deviner la réponse grâce à ses acquis ; dans le cas d'un support pour une formation en présentiel, on imagine sans mal le formateur poser la question aux étudiants présents avant de donner la solution. Ces supports rencontrent d'ailleurs un certain succès : lorsque nous les avons consultés pour la première fois en octobre, ils atteignaient les 900 vues ; deux mois plus tard, ils ont été visionnés presque 1 500 fois. Grâce au logiciel Prezi, il est donc possible d'obtenir publiquement ces données de consultation, à la différence des autres supports présentés, ce qui ne signifie bien entendu pas qu'ils aient été moins téléchargés et utilisés.

Tutoriels

Les tutoriels en ligne sont de véritables outils d'autoformation, et sont donc théoriquement pensés de manière ergonomique et interactive, pour inciter l'utilisateur à suivre le module jusqu'au bout. En février 2012, le SCD de Paris 8 met en ligne une plate-forme, « Arbradoc »²³⁵, qui propose quatre parcours (parcours fléché, parcours libre, culture numérique et outils de recherche) se déclinant chacun en tutoriels. Les supports ne sont donc pas accessibles par niveau, mais par besoins. Le thème des rubriques est très compréhensible : on imagine sans peine l'étudiant trouver le tutoriel répondant à sa demande. Il faut toutefois remarquer qu'une fois le cours ouvert, le contenu est très textuel et assez peu interactif : l'utilisateur est invité à lire et assimiler le module, puis à s'auto-évaluer en cliquant sur un lien²³⁶.

²³¹<http://bu.univ-angers.fr/page/formations?destination=node%2F450> (consulté le 21 décembre 2014).

²³²Entretien téléphonique du 11 octobre 2014.

²³³*Ibid.*

²³⁴<https://prezi.com/bdhvxdlzp6o8/comment-utiliser-les-documents-trouves-eviter-le-plagiat/> (consulté le 21 décembre 2014).

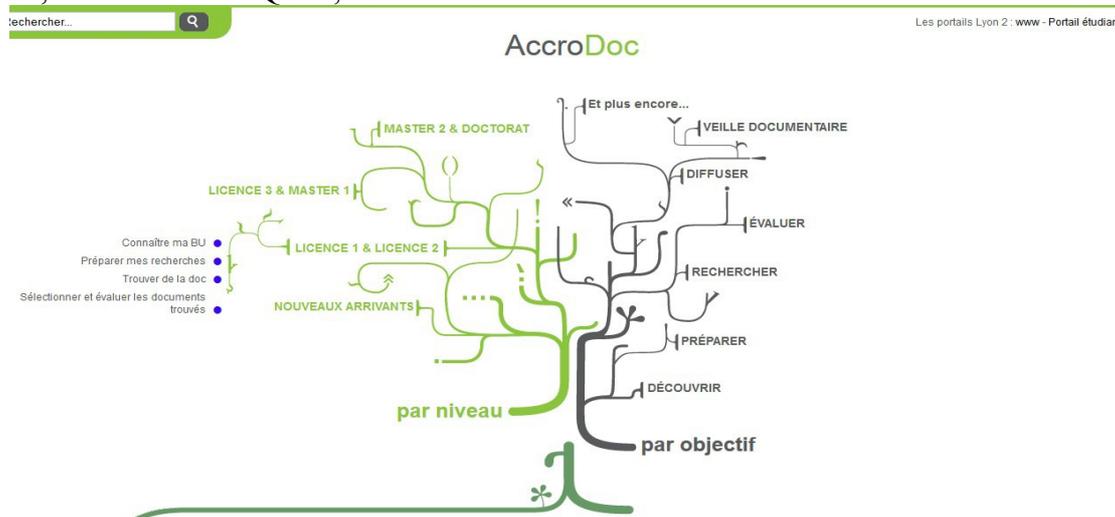
²³⁵<http://arbradoc.bu.univ-paris8.fr/#> (consulté le 21 décembre 2014).

²³⁶Lorsque nous avons consulté le site, les hyperliens menant aux auto-évaluations semblaient désactivés.



Les modules du « Parcours fléché » d'Arbradoc

En mars 2013, le SCD de l'Université Lyon 2 a mis en ligne une plate-forme d'autoformation inspirée d'Arbradoc, intitulée « Accrodoc »²³⁷. Contrairement à Arbradoc, cette plate-forme se décompose en un parcours par niveau et un parcours par objectif. Cette organisation a l'avantage de ne pas disperser les étudiants de L1 qui n'auraient pas réellement identifié leurs besoins, mais court le risque de restreindre la curiosité d'un usager qui, au lieu de commencer un module dont l'intitulé l'aura interpellé, ira directement aux formations destinées à son niveau. En l'occurrence, les modules destinés aux étudiants de L1 et L2 sont assez brefs : Connaître ma BU, Préparer mes recherches, Trouver de la doc, et Sélectionner et évaluer les documents trouvés. La plate-forme présente également, et c'est appréciable, une rubrique destinée aux primo-entrants, et leur présentant la bibliothèque, ses services et ses collections. Comme Arbradoc, cependant, cette plate-forme pêche par le manque d'interactivité et de recherche visuelle des modules, dont le contenu est là encore très textuel. Pour valider les modules, un test, sous forme de QCM, est accessible.



Les modules du parcours « Licence 1 & Licence 2 » d'Accrodoc

²³⁷<<http://scdaskal.univ-lyon2.fr/accrodoc/>> (consulté le 21 décembre 2014).

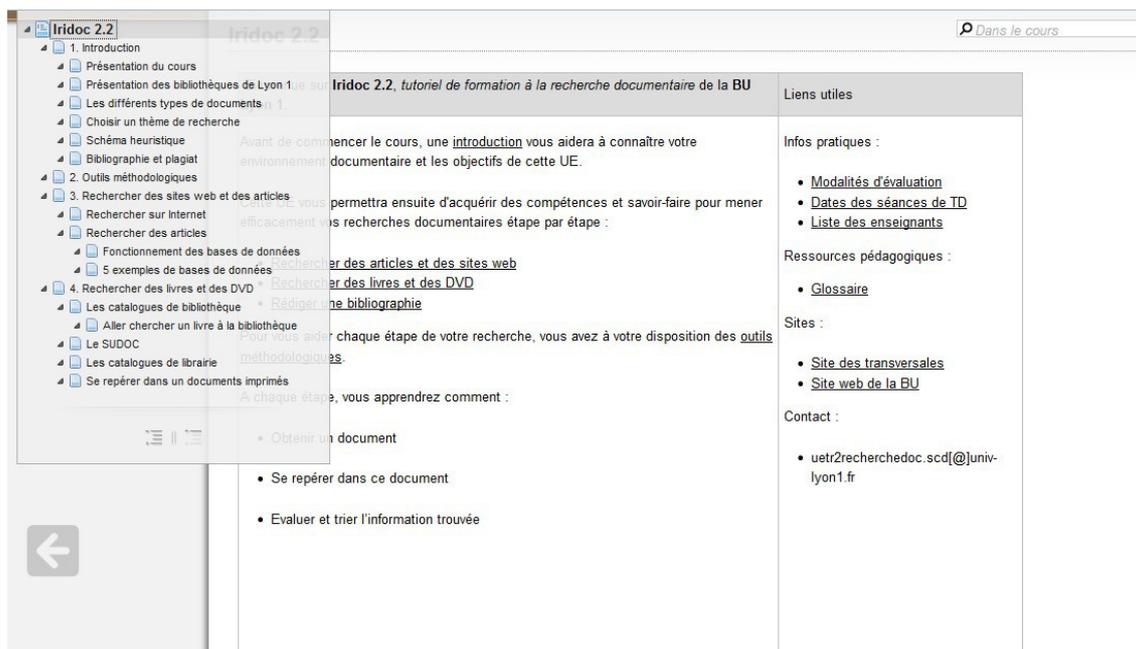
En complément de ses supports de formation au format PDF ou sous forme de présentation Powerpoint, le SCD de l'Université Lyon 1 a mis en ligne des tutoriels de formation à la recherche documentaire sur une plate-forme intitulée « Iridoc »²³⁸. Il est difficile de déterminer s'il s'agit de tutoriels pour de l'autoformation, ou de supports de formation en présentiel : les modalités d'évaluation laisseraient pencher en faveur de la deuxième solution. Cependant, les modules étant présentés comme des « tutoriels », étant plus denses que de simples supports et permettant clairement à un usager de s'autoformer – faute de lui permettre de s'auto-évaluer – nous l'avons classé dans la première catégorie. Là encore, la plate-forme souffre d'un manque d'ergonomie et d'interactivité, bien que le contenu textuel laisse parfois la place à des vidéos et à des présentations Powerpoint ainsi qu'à des hyperliens.

Comparaison entre trois modules de formation

Module d'Arbradoc sur « Le traitement de l'information »

Module d'Accrodoc sur « Sélectionner et évaluer les documents trouvés »

²³⁸<http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/course/course.html?id=2612961&viewMode=edit&idChapter=2612961> (consulté le 21 décembre 2014).



Présentation des modules d'autoformation d'Iridoc

Les modules d'autoformation ne se présentent pas nécessairement sous la forme de cours accompagnés d'une auto-évaluation. En complément des supports de formation, la bibliothèque universitaire d'Angers propose quelques vidéos dans l'onglet « Autoformation » de la rubrique « Se former »²³⁹, présentant aux usagers de tous niveaux des fonctions de base du site, mais également des tutoriels de recherche dans des bases de données, sur le web, et d'utilisation des fonctionnalités du traitement de texte. Ces vidéos, très courtes, ont l'avantage évident de permettre à l'utilisateur de visualiser le contenu que l'on cherche à lui enseigner, et de le mettre simultanément en pratique.

Enfin, si l'on consulte les tutoriels de la plate-forme CERISE (Conseils aux étudiants en recherche d'informations efficaces)²⁴⁰ développée par l'Unité régionale de formation à l'information scientifique et technique (URFIST) de Paris, service inter-académique, on constate que selon le module sélectionné, la forme des contenus varie. Ainsi, on peut trouver aussi bien des formations entièrement textuelles comme des modules s'agrémentant de vidéos, d'images, de textes à trous ou de cartes heuristiques. Dans son mémoire d'étude, en 2009, Alice Lemesle reprochait à l'URFIST un contenu trop destiné aux enseignants-chercheurs, aux étudiants du troisième cycle et aux professionnels des bibliothèques²⁴¹, mais cinq ans plus tard, il est clair que les modules sont à présent accessibles à tous les niveaux.

L'autoformation a des avantages évidents : l'étudiant peut apprendre à son rythme, en fonction de ses besoins, et à n'importe quel moment de l'année, sans nécessiter de mobilisation de personnel. Toutefois, cela rend la validation d'acquis plus difficile : au cours d'une formation en présentiel, le formateur peut prévoir un temps réservé à une évaluation, qui peut prendre la forme d'un QCM, d'un texte à trous ou d'exercices pratiques, mais un étudiant seul face à son ordinateur n'éprouve aucune obligation de s'auto-évaluer, que la possibilité existe ou non. Il devient donc difficile d'affirmer que la bibliothèque a alors bel et bien rempli sa

²³⁹<<http://bu.univ-angers.fr/videos/dans-la-boite?destination=videos%2Fdans-la-boite>> (consulté le 21 décembre 2014).

²⁴⁰<<http://urfist.enc.sorbonne.fr/cerise/>> (consulté le 21 décembre 2014).

²⁴¹Alice Lemesle, *op. cit.*, p. 60-61.

mission de formation. De plus, une formation en ligne nécessite bien entendu une maintenance et une mise à jour régulière.

MOOC

Si les universités françaises commencent à suivre le modèle américain et à proposer des cours en ligne gratuits et ouverts à tous, des MOOC, le mouvement n'a pas encore été réellement adopté par les bibliothèques universitaires, qui n'en voient pas nécessairement l'intérêt par rapport à un tutoriel. Il est certain que l'avantage d'un MOOC pour une université – à savoir permettre de diffuser son enseignement sans limite géographique – apparaît moins dans le cas d'une bibliothèque, qui forme notamment ses usagers à des outils qui lui sont souvent propres (le catalogue, le compte lecteur, etc.). Pourtant, les BU forment également les étudiants de première année de licence à la recherche documentaire, notamment sur internet, et à des outils qui ne leur sont pas nécessairement propres : de ce point de vue-là, un MOOC, du fait de son caractère ouvert à tous, a un intérêt certain. Il ne s'agit pas de considérer les tutoriels et supports mis en ligne comme des formations fermées, destinées à un public restreint, même si certains modules ne sont accessibles que sur authentification, mais les MOOC présentent plusieurs avantages, parmi lesquels leur signalement sur de nombreuses plates-formes²⁴², les communautés d'usagers qu'ils créent grâce à leur aspect participatif, et l'obligation d'une auto-évaluation pour pouvoir poursuivre le module et obtenir un certificat de validation d'acquis. Contrairement à des tutoriels, que l'utilisateur peut consulter quand il le souhaite et qui ne l'engagent pas forcément à évaluer ses connaissances, les MOOC impliquent les participants : il s'agit d'un cours, généralement en temps limité, dont chaque étape est validée par une vérification des acquis, évoquant le contrôle continu, à laquelle l'utilisateur ne peut se soustraire et qui a un côté extrêmement stimulant, mais sans professeur, sans note, et sans mobilisation de personnel pour corriger les évaluations. Généralement, l'ergonomie des MOOC est bien pensée, et convient tout à fait à des étudiants natifs numériques. Enfin, n'oublions pas que les MOOC sont aujourd'hui au cœur de la réflexion sur les nouvelles formes de pédagogie, et qu'il serait dommage que les bibliothèques ne participent pas à ce mouvement.

La possibilité de compléter les formations en présentiel par des modules en ligne est donc partie intégrante de cette réflexion sur les nouvelles formes de pédagogie : le système scolaire français tente de se réinventer, et les bibliothécaires ne sont pas en reste, puisque nombreuses sont les expériences fructueuses d'utilisation du numérique et de ses possibilités dans le cadre de formations aux étudiants natifs numériques. Pour autant, il faut être prudent et considérer le numérique avec du recul : toutes avantageuses qu'elles soient, les inconvénients des formations à distance et autoformations ne manquent pas, tout comme les risques liés à l'utilisation non critique d'internet, contre laquelle les bibliothécaires se font un devoir de mettre en garde les étudiants. En parallèle de ces quelques expériences de formation numérique se développent également d'autres modalités de formation, mêlant étroitement loisir et enseignement : les formations que l'on dit « gamifiées » ou « ludifiées ».

²⁴²Par exemple, <<http://www.annuaire-mooc.fr/>> (consulté le 21 décembre 2014).

CHAPITRE VII : LUDIFIER LA FORMATION

I – Ludifier la formation : pourquoi ?

Il a déjà été démontré, dans ce mémoire, qu'aujourd'hui, les natifs numériques ont développé des habitudes et distractions différentes, et n'apprennent plus de la même manière que leurs aînés. Dès 2001, Marc Prensky remarquait qu'« ils s'épanouissent grâce aux satisfactions immédiates et aux récompenses fréquentes. Ils préfèrent jouer plutôt que travailler "sérieusement". [...] Mais les migrants numériques considèrent qu'on ne peut pas (ou ne doit pas) apprendre en s'amusant²⁴³. » C'est une idée qui est reprise par Julian Alvarez, dans une interview réalisée par François Jarraud pour « Le Café pédagogique » le 15 mai 2008²⁴⁴. À la question « Peut-on dire que la culture ludique des jeunes modifie leur façon de penser ? », Alvarez répond : « Je pense que oui. [...] Dans le contexte scolaire, le phénomène paraît de plus en plus marqué : les jeunes s'ennuient probablement dans les cours dispensant une pédagogie passive car ils ne sont pas en mesure d'interagir. [...] Par contre, dès qu'une dimension interactive est introduite par le biais de la pédagogie active ou l'introduction d'une dimension ludique ou vidéo ludique, les salles ne désertent plus et la motivation des apprenants semble au rendez-vous²⁴⁵. »

Cette idée de pédagogie active et de mêler jeu et enseignement avait déjà été introduite par Marc Prensky, qui citait l'exemple d'un programme dont l'apprentissage avait été développé sous la forme d'un jeu vidéo : « Le joueur devient un agent secret intergalactique, et doit secourir une station spatiale attaquée par le maléfique D^r Clef à Molette. Pour le battre, il faut utiliser le programme afin de construire des outils, de réparer des armes et d'éviter des pièges²⁴⁶. »

Dans son ouvrage *Jeux et jeux de rôle en formation*²⁴⁷, Sophie Courau défend l'idée que l'apprentissage d'un savoir-faire est bien plus efficace quand il passe par l'action et la pratique²⁴⁸. Elle définit ainsi le jeu pédagogique : « Une activité d'apprentissage réalisée par l'apprenant, cadrée par des règles précises, avec ou sans enjeu de compétition, avec ou sans présence d'un formateur, dans laquelle est effectué un déplacement, soit du rôle de l'apprenant, soit du thème de l'apprentissage, soit des objets utilisés²⁴⁹. » En plus d'avoir l'avantage d'impliquer un aspect très pratique et d'intéresser, du fait de sa forme ludifiée, les natifs numériques, le jeu peut s'appliquer à l'apprentissage de presque toutes les matières²⁵⁰. Marc Prensky en donne quelques exemples : « *Philosophie antique* ? Créez donc un jeu où les philosophes débattent, et les apprenants doivent choisir leurs répliques. *L'Holocauste* ? Créez donc une simulation où les étudiants revivent

²⁴³Marc Prensky, *op. cit.*, p. 2-3. C'est nous qui traduisons.

²⁴⁴François Jarraud, « Le jeu vidéo, « Le jeu vidéo, un nouvel horizon pour l'École ? Entretien avec Julian Alvarez », sur *Le Café Pédagogique*, 15 mai 2008. Disponible sur http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2008/93_EcoleEntretienavecJulianAlvarez.aspx (consulté le 22 décembre 2014).

²⁴⁵*Ibid.*

²⁴⁶Marc Prensky, *op. cit.*, p. 5. C'est nous qui traduisons.

²⁴⁷Sophie Courau, *Jeux et jeux de rôle en formation : toutes les clés pour réaliser des formations efficaces*, ESF, 2011, 173 p.

²⁴⁸*Ibid.*, p. 11 et 26.

²⁴⁹*Ibid.*, p. 60.

²⁵⁰*Ibid.*

la conférence de Wannsee²⁵¹. » Les discussions à ce sujet sont fructueuses et les débats sont virulents : qu'on pense par exemple aux réactions suscitées par le nouvel opus de la franchise *Assassin's creed* développée par Ubisoft (*Assassin's creed unity*)²⁵², qui se déroule à Paris pendant la Révolution française. Il est vrai que le slogan des développeurs, « *Making history* », est mensonger de ce point de vue, puisque le jeu prend beaucoup de libertés avec la réalité historique. Cependant, comme le signale Gilles Roy dans son billet « Being historical: How strategy games are changing popular history »²⁵³, « tout ce qui manque aux jeux et aux reconstitutions en termes de rigueur historique est compensé par le fait qu'ils stimulent la curiosité historique et l'empathie. Avec l'apparat critique adéquat, les jeux peuvent devenir un outil puissant pour enseigner l'histoire dans les salles de classe, en complément de méthodes éducatives plus traditionnelles²⁵⁴. »

L'histoire n'est pas la seule matière dont l'enseignement peut être dispensé sous forme de jeux²⁵⁵. Marc Prensky affirme que la géographie peut en bénéficier aussi : « Il n'y a aucune raison qu'une génération capable de retenir le nom, les caractéristiques, l'origine et les évolutions de plus de 100 Pokémon soit incapable de mémoriser le nom, la population, la capitale et les relations des 101 nations du monde. Tout dépend simplement de la façon dont on le présente²⁵⁶. » Sept ans et 493 Pokémon plus tard, un article de la revue *Cybergeo* reprend l'idée de l'utilisation des jeux vidéo dans l'enseignement de la géographie²⁵⁷, en prenant l'exemple de la série de jeux *SimCity*, développée en 1989 par Will Wright pour la société Maxis. Le principe du jeu est de construire une métropole, ce qui représente une aubaine pour Yvan Hochet, animateur du réseau Ludus de l'Académie de Caen²⁵⁸, qui affirme qu'« après avoir étudié en classe ce qui caractérise les métropoles d'Amérique du Nord à partir de photographies, la consigne est simple : Vous avez compris à quoi ressemble une métropole d'Amérique du Nord ? Pour le prouver, vous allez en construire une !²⁵⁹ » Les effets positifs sur l'apprentissage de ce type de méthode sont évidents : l'apprenant, de passif devient actif, et doit mobiliser ses connaissances pour réussir le jeu, validant ainsi ses acquis²⁶⁰.

Il faut préciser qu'un jeu pédagogique a l'avantage de motiver considérablement l'apprenant, qui se forme sans s'en rendre compte et avec aisance. La communauté de communes de Sambre-Avesnois, dans le Nord, envisage ainsi de développer un jeu au cours duquel les apprenants prendront conscience des compétences qu'ils mobilisent au quotidien, et sauront valoriser ces dernières sur le marché du travail²⁶¹. Le jeu ne sert donc pas qu'aux matières scolaires, mais peut également être envisagé dans des situations d'insertion professionnelle.

²⁵¹Marc Prensky, *op. cit.*, p. 6. C'est nous qui traduisons.

²⁵²Lire à ce sujet <http://www.lemonde.fr/pixels/breve/2014/11/14/jean-luc-melenchon-s-emporte-contre-assassin-s-creed-unity_4523542_4408996.html> (consulté le 22 décembre 2014).

²⁵³Gilles Roy, « Being historical: How strategy games are changing popular history », sur *Playthepast*, 24 septembre 2014. Disponible sur <<http://www.playthepast.org/?p=4952>> (consulté le 22 décembre 2014).

²⁵⁴*Ibid.* C'est nous qui traduisons.

²⁵⁵Voir à ce sujet le jeu pédagogique « Gueule d'ange » proposé par les Archives départementales des Yvelines à l'occasion du centenaire de la Première guerre mondiale, sur <<http://gueuledange.yvelines.fr/#intro>> (consulté le 22 décembre 2014).

²⁵⁶Marc Prensky, *op. cit.*, p. 5. C'est nous qui traduisons.

²⁵⁷Hovig Ter Minassian, Samuel Rufat, « Et si les jeux vidéo servaient à comprendre la géographie ? », dans *Cybergeo: European journal of geography*, 2008, 14 p. Disponible sur <<http://cybergeo.revues.org/pdf/17502>> (consulté le 22 décembre 2014).

²⁵⁸Ludus est un réseau d'information et de promotion de l'utilisation des jeux dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Voir <<http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/>> (consulté le 22 décembre 2014).

²⁵⁹Yvan Hochet, *La Saga Sim City en Sixième*. Disponible sur <www2.cndp.fr/archivage/valid/44537/44537-7430-7399.pdf> (consulté le 22 décembre 2014). Cité par Hovig Ter Minassian et Samuel Rufat, *op. cit.*, p. 2.

²⁶⁰*Ibid.*, p. 4.

²⁶¹Estelle Baillieux, « Un "Serious Game" bientôt expérimenté auprès des jeunes Sambriens », dans *La Voix du Nord*, 15 novembre 2014. Disponible sur <<http://www.lavoixdunord.fr/region/un-serious-game-bientot-experimente-aupres-des-ia23b44386n2494720>> (consulté le 22 décembre 2014).

Dans le cas d'un jeu comme *Assassin's creed* ou *SimCity*, la dimension d'enseignement n'est pas une fin en soi. En revanche, dans le cas de jeux véritablement pédagogiques, le but est de stimuler l'intelligence intuitive de l'apprenant – et non son intelligence déductive, « la forme classique qui consiste à acquérir la connaissance là où elle existe et à la digérer en soi [...], je vous apprendis que 4x4 font 16, que Marignan c'était 1515²⁶² » – grâce à l'apprentissage par essai/erreur, où « l'échec fait partie de l'apprentissage²⁶³. » Cette forme d'enseignement permet de dédramatiser l'échec et l'erreur, et de redonner confiance en soi aux apprenants²⁶⁴.

Il serait faux, pourtant, de ne voir que des avantages au jeu pédagogique. Sophie Courau signale qu'il ne s'agit pas d'une solution universelle et d'une réponse à tout, et évoque les limites à l'utilisation du jeu dans le cadre d'une formation. Si les jeux sont de plus en plus utilisés par les entreprises pour former leurs employés²⁶⁵, parfois, les valeurs véhiculées par ces dernières ne sont pas en adéquation avec l'utilisation du jeu : Sophie Courau semble penser que c'est le terme « jeu » qui pose problème, et propose de lui donner un autre nom, sans toutefois préciser lequel²⁶⁶. Il est possible également que le fonctionnement de l'entreprise, principalement dans le cadre d'un objectif de rentabilité à court terme, implique que le jeu n'y soit pas bien vu²⁶⁷. Il va de soi que les formateurs peuvent ne pas souhaiter se servir du jeu pour former, faute d'en comprendre l'intérêt²⁶⁸ – ce sont d'ailleurs des situations auxquelles ont été confrontées Marie-Anne Régnier, à l'Université de Haute-Alsace, qui précise que « certains de [s]es collègues ne se sentiraient pas à l'aise s'ils devaient faire [s]on cours »²⁶⁹, et Myriam Gorsse, à l'Université Pierre et Marie Curie, qui dit avoir dû convaincre ses collègues avant de proposer l'idée d'une formation ludifiée, mais avoir ensuite rencontré un enthousiasme certain²⁷⁰. Enfin, les apprenants eux-mêmes peuvent représenter un obstacle à l'utilisation de jeux pédagogiques, s'ils n'aiment pas le principe du jeu, qu'il soit virtuel ou en présentiel²⁷¹.

Si les avantages des formations ludifiées sont évidents, leur mise en place concrète, comme nous l'avons évoqué, peut présenter des difficultés. Ces jeux se présentent pourtant sous des formes extrêmement variées, sont très utilisés dans les bibliothèques américaines depuis plusieurs années, et commencent également à s'introduire en France.

²⁶²Oscar Barda, « Peut-on apprendre par le jeu vidéo ? », sur *Blogs Rue 89*, 30 novembre 2014. Disponible sur <<http://blogs.rue89.nouvelobs.com/extension-du-domaine-du-jeu/2014/11/30/peut-apprendre-par-le-jeu-video-233864>> (consulté le 22 décembre 2014).

²⁶³*Ibid.*

²⁶⁴Pour un exemple de jeu pédagogique par essai/erreur, voir « Droit et EPN, le jeu ! » sur <<http://www.creatif-public.net/DEPN/>> (consulté le 22 décembre 2014).

²⁶⁵Julian Alvarez, Damien Djaouti, *Introduction au serious game. Serious game: an introduction*, Questions théoriques, 2012, 255 p., p. 76-79.

²⁶⁶Sophie Courau, *op. cit.*, p. 62.

²⁶⁷*Ibid.*

²⁶⁸*Ibid.*

²⁶⁹Entretien du 24 octobre 2014.

²⁷⁰Entretien du 17 octobre 2014.

²⁷¹Sophie Courau, *op. cit.*, p. 62-63.

II – *Serious games*, formation ludifiée : comment les mettre en place ?

Avant de préciser les modalités de mise en place de *serious games* et de formations ludifiées pour les étudiants de première année de licence, il faut d'abord définir précisément ce qu'on entend par « *serious game* » ou « jeu sérieux ».

On peut diviser le jeu vidéo éducatif en deux catégories : ce qu'Oscar Barda appelle les « logiciels ludo-éducatifs »²⁷² (LLE), et les *serious games*. L'exemple type des LLE est la série de jeux *Adibou*, créée par Roland Oskian pour Cocktel Vision en 1992 : « [C]'est un outil de plus pour la fameuse intelligence déductive [...] : Adibou ne délivre pas la connaissance, il contrôle qu'elle a par ailleurs été acquise, fait réviser en quelque sorte. [...] **On joue à apprendre**²⁷³. » En revanche les *serious games* ne clament pas aussi ouvertement leur ambition éducative : « on dissimule un processus d'acquisition de connaissances dans un jeu qui n'a rien à voir. [...] Ici, on **apprend à jouer** avant tout, et c'est par là qu'entre le savoir, par l'adaptation aux mécaniques et aux logiques du jeu²⁷⁴. »

En France, l'utilisation de *serious games* pour des cours ou des formations séduit de plus en plus. Dans son rapport d'activité, l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines déclare y réfléchir, « pour faire face à l'accroissement souhaité du nombre d'étudiants formés, sans personnels supplémentaires (tuteurs par exemple)²⁷⁵. » Aucune précision supplémentaire n'est apportée, cependant, concernant les modalités de mise en place de *serious games*, et on constate qu'assez peu, voire quasiment aucune bibliothèque française n'en utilise : dans son billet de blog intitulé « Jouer à la BU »²⁷⁶, où il distingue pas moins de sept types de jeux utilisés en tant qu'outils d'apprentissage, Thomas Chaimbault ne relève que très peu d'exemples français.

Parmi ces sept types de jeux, on peut trouver les « jeux questions », basés sur un système de questions-réponses : l'exemple d'un jeu développé par l'Université du Michigan en 2009 et intitulé *The defense of Hidgeon, The Plague years*²⁷⁷, où le joueur répond à des questions concernant la recherche documentaire, est donné²⁷⁸.

Il existe également « des jeux d'aventure où le joueur incarne un personnage », aussi appelés RPG pour *Role playing game*. Thomas Chaimbault décrit le contenu de ce type de jeux comme très textuel, le principe étant que le joueur doit résoudre des énigmes et explorer de nouvelles régions. L'Université d'État de l'Arizona a développé en 2008 un jeu de ce type, intitulé *Quarantined*²⁷⁹, où le joueur doit enquêter sur un campus atteint par une épidémie, en trouvant les causes ainsi que le remède grâce à ses compétences en recherche d'information²⁸⁰.

Les « petits jeux » sont généralement simples en termes de concepts et d'objectifs. L'Université Carnegie-Mellon, à Pittsburgh, propose ainsi depuis 2008 deux petits jeux regroupés sous le nom de *Library Arcade*²⁸¹ où le joueur incarne un bibliothécaire :

²⁷²Oscar Barda, *op. cit.*

²⁷³*Ibid.*

²⁷⁴*Ibid.*

²⁷⁵Direction des bibliothèques et de l'IST, *op. cit.*, p. 17.

²⁷⁶Thomas Chaimbault, « Jouer à la BU » sur *Vagabondages*, 28 octobre 2014. Disponible sur <<http://www.vagabondages.org/post/2014/10/23/Jouer-%C3%A0-la-BU>> (consulté le 22 décembre 2014).

²⁷⁷Voir à ce sujet <<http://www.information-literacy.net/2007/12/defense-of-hidgeon-plague-years.html>> (consulté le 22 décembre 2014).

²⁷⁸Thomas Chaimbault, *op. cit.*

²⁷⁹Voir <<http://www.asu.edu/lib/game/>> (consulté le 22 décembre 2014).

²⁸⁰Thomas Chaimbault, *op. cit.*

²⁸¹Voir <<https://libwebspace.library.cmu.edu/libraries-and-collections/Libraries/etc/>> (consulté le 22 décembre 2014).

Within Range, où il est chargé de ranger des ouvrages selon le système de classement de la bibliothèque du Congrès, et *I'll get it*, où il doit aider les étudiants à rechercher des informations, en interrogeant le catalogue puis en allant chercher les ressources adéquates²⁸².

Ces trois premières catégories sont des jeux uniquement virtuels, et ne nécessitant aucune interaction physique. Thomas Chaimbault évoque ensuite quatre autres types de jeux, mêlant cette fois une expérience en ligne et en présentiel.

Tout d'abord, il présente « des jeux qui mélangent physique et virtuel », où l'on demande aux joueurs d'effectuer leurs recherches en deux parties, une partie en ligne et une partie dans les rayons physiques²⁸³. L'exemple donné est celui du jeu développé au Lycoming College, dans l'Université de Pennsylvanie, et intitulé *Secret Agents in the Library: Intergrating virtual and physical games in a small academic library*²⁸⁴. C'est un exemple qui est également développé par Hélène Muckensturm dans un cours de 2012-2013²⁸⁵. Elle y explique que les étudiants sont répartis en équipes d'agents secrets, qui doivent garder la bibliothèque, qualifiée d'« unité centrale d'information », contre d'éventuels intrus, et protéger ses secrets en obtenant des ressources avant les envahisseurs²⁸⁶. Ils doivent d'abord repérer dans le catalogue en ligne un ouvrage dont le titre leur a été remis, puis trouver son emplacement et le récupérer afin d'entrer, dans le jeu virtuel, un code à trois chiffres caché dans le livre. Sans ce code, donc sans avoir validé cette première étape, à savoir trouver un ouvrage dans le catalogue en ligne puis sur les rayonnages, les étudiants ne peuvent aller plus loin²⁸⁷. Pour obtenir le second code, ils doivent trouver le numéro précis d'une revue : là encore, les étudiants apprennent à différencier périodique et monographie et à se servir du catalogue²⁸⁸. À la fin du jeu, le bibliothécaire distribue un questionnaire, sous forme de quiz, « auquel les élèves répondent par intervention en classe », afin d'évaluer directement leurs acquis²⁸⁹. On imagine sans peine à quel point une formation sous cette forme peut être stimulante pour des étudiants nourris aux films et jeux d'action et d'espionnage.

Thomas Chaimbault parle ensuite des « jeux à réalité alternée », qui se déroulent en temps réel²⁹⁰. L'exemple le plus ancien date de 2005 et a été conçu par le Goucher College puis repris par l'Université de Floride en 2010 avant d'être joué dans plus de 650 universités, partout dans le monde²⁹¹ : il s'agit de *Humans vs Zombies (HvZ)*²⁹². Ce jeu implique toute l'université, pas seulement la bibliothèque, mais l'article de Margeaux Johnson, Amy G. Buhler et Chris Hillman en 2010 intitulé « The Library is undead: Information seeking during the zombie apocalypse »²⁹³ se concentre particulièrement sur la partie formation des étudiants par la bibliothèque. Sur les 1 000 participants au jeu *HvZ*, 183 ont accompli la

²⁸²Thomas Chaimbault, *op. cit.*

²⁸³*Ibid.*

²⁸⁴Voir <<http://www.lycoming.edu/library/instruction/tutorials/secretagent.aspx>> (consulté le 22 décembre 2014).

²⁸⁵Hélène Muckensturm, « Jouer dans les bibliothèques, pourquoi pas ? Les activités de jeu dans les bibliothèques », Université libre de Bruxelles, 2012-2013, 48 p. Disponible sur <<http://student.ulb.ac.be/~hmuckens/pdf/Travail%20gest%20biblio%20-%20Copie.pdf>> (consulté le 22 décembre 2014).

²⁸⁶*Ibid.*, p. 24-25.

²⁸⁷*Ibid.*, p. 25.

²⁸⁸*Ibid.*

²⁸⁹*Ibid.*

²⁹⁰Thomas Chaimbault, *op. cit.*

²⁹¹*Ibid.*

²⁹²Voir <<http://humansvszombies.org/>> (consulté le 22 décembre 2014).

²⁹³Margeaux Johnson, Amy G. Buhler, Chris Hillman, *op. cit.*

mission proposée par la Marston Science Library²⁹⁴. Le but de la formation était que les étudiants participants soient capables d'accéder aux ressources électroniques de la bibliothèque, dont des bases de données et le catalogue en ligne, et que la bibliothèque apparaisse comme un lieu convivial voire amusant, et non comme un lieu purement d'étude²⁹⁵. Pour commencer, un LibGuide de survie²⁹⁶ a été posté afin d'annoncer la mission bibliothèque. Les participants devaient effectuer cinq activités en une heure²⁹⁷ : s'inscrire à la bibliothèque et signer une renonciation à leur droit à l'image²⁹⁸ ; identifier sur d'anciennes cartes de Haïti une ville et en trouver une version actuelle en ligne dans les ressources électroniques de la bibliothèque²⁹⁹, localiser un article dans le *Web of Science* sur les composés chimiques pouvant induire un état de transe « de mort-vivant » à Haïti, le télécharger au format PDF et trouver le tableau détaillant ces composés³⁰⁰ ; trouver un manuel de survie sur le catalogue et envoyer la cote sur un téléphone portable par SMS, puis aller le chercher dans les rayonnages³⁰¹ ; créer un compte ARES (Automating reserves)³⁰², ajouter un cours et télécharger un document³⁰³.

Cette formation ludifiée a eu un franc succès : sur les 183 participants, les étudiants de première année, dits « *freshmen* » étaient 23 % et les étudiants de troisième année, les « *juniors* » 29 %³⁰⁴. Le LibGuide, quant à lui, créé fin mars 2010, avait été visité 5 889 fois début mai 2010, et 9 550 fois fin septembre 2010, le propulsant en quatrième position des guides les plus populaires des bibliothèques de l'Université de Floride³⁰⁵.

En plus de cet exemple, Thomas Chaimbault évoque également Doc'Insa, la bibliothèque de l'Institut national des sciences appliquées (INSA) de Lyon, qui a mis en place un jeu à réalité alternée entre février et avril 2013³⁰⁶ « autour d'un vol de documents avec trois temps forts : création d'un contexte d'incertitude à la bibliothèque (et annonces sur les réseaux sociaux), résolutions d'énigmes avec leur site dédié mettant en scène les services de la bibliothèque, soirée spécifique dans les locaux pour clore le tout en beauté³⁰⁷. »

D'autres expériences de formation ludifiée ont eu lieu dans des bibliothèques françaises. Au SCD d'Angers, il avait été envisagé à l'origine de mettre en place une chasse au trésor, au cours de laquelle les étudiants de L1 iraient chercher des références sur les rayonnages puis reviendraient au bout d'un temps défini et expliqueraient alors aux bibliothécaires les difficultés qu'ils avaient rencontrées : l'expérience s'est toutefois vite arrêtée « parce qu'on est une grosse bibliothèque et qu'on les perdait ! » précise Maud Puaud³⁰⁸.

Avant l'arrivée de Myriam Gorsse, courant 2014, au service des formations aux usagers à la Bibliothèque Pierre et Marie Curie, les L1 participaient depuis deux ans également à une chasse au trésor dans le cadre de la « *Welcome week* ». Toutefois, cette expérience ne trouvait plus son public sur la fin : c'est pourquoi Myriam Gorsse a

²⁹⁴*Ibid.*, p. 34.

²⁹⁵*Ibid.*, p. 31.

²⁹⁶<<http://libguides.uflib.ufl.edu/zombie>> (consulté le 22 décembre 2014).

²⁹⁷Margeaux Johnson, Amy G. Buhler, Chris Hillman, *op. cit.*, p. 31.

²⁹⁸*Ibid.*, p. 38.

²⁹⁹*Ibid.*, p. 39.

³⁰⁰*Ibid.*, p. 40.

³⁰¹*Ibid.*

³⁰²Il s'agit d'un service qu'on appelle en anglais « *Course reserves* » et qui peut se traduire en français par « mise de côté de documents en vue de la préparation d'un cours », cf. <<http://www.enssib.fr/content/comment-traduit-en-francais-l'expression-course-reserve-qui-dans-la-bibliotheconomie-anglo>> (consulté le 22 décembre 2014).

³⁰³Margeaux Johnson, Amy G. Buhler, Chris Hillman, *op. cit.*, p. 41.

³⁰⁴*Ibid.*, p. 34.

³⁰⁵*Ibid.*, p. 35.

³⁰⁶<<http://scd.docinsa.insa-lyon.fr/des-joueurs-dans-la-bibliotheque-retour-d'experiences>> (consulté le 22 décembre 2014).

³⁰⁷Thomas Chaimbault, *op. cit.*

³⁰⁸Entretien téléphonique du 11 octobre 2014.

réfléchi à d'autres scénarios de formation ludifiée et en a proposé trois. Le premier scénario soumettait l'idée d'une « *copy party* »³⁰⁹, concept instauré par Lionel Maurel³¹⁰ et Silvère Mercier³¹¹ à la bibliothèque universitaire de La Roche-sur-Yon en 2012 et permettant la reproduction d'œuvres en toute légalité, à condition que les appareils utilisés soient personnels et que l'usage en soit privé. Le deuxième scénario, qui a été retenu, proposait une formation sous la forme d'une « *murder party* » : grâce à des mots-clefs et donc à des indices, les étudiants pouvaient trouver des références bibliographiques leur permettant de résoudre l'enquête qui leur avait été soumise au départ et donc de trouver la solution de l'énigme tout en se formant simultanément à l'usage des ressources de la bibliothèque. Enfin, le scénario 3 était relativement similaire au jeu *Humans vs Zombies*, que nous avons déjà évoqué³¹².

À l'Université de Haute-Alsace, Marie-Anne Régnier a imaginé, pour la formation des élèves de première année de l'ENSISA, un jeu sous la forme d'un Cluedo. Armés d'un plan de la bibliothèque, ils devaient le compléter, et repérer ainsi les zones importantes, ainsi que les cotes, puisqu'il leur fallait localiser certaines collections³¹³. Ensuite, afin d'identifier les suspects, les étudiants apprenaient à chercher des ouvrages sur le catalogue en ligne et relevaient le nom de l'auteur³¹⁴. Pour établir une liste d'armes, les élèves arpentaient les bases de données afin de trouver des articles et de noter le dernier mot de leur titre³¹⁵. Enfin, un exercice sur le plagiat, où les étudiants devaient déterminer combien d'extraits étaient copiés sur un texte original, leur permettait de trouver un nombre leur indiquant la bonne arme du crime³¹⁶.

Déjà en 2013, un jeu similaire, quoique bien plus bref, avait été organisé, également à l'UHA, dans le cadre des Journées portes ouvertes, en partenariat avec le Festival « sans nom » de polars de Mulhouse. À côté de la silhouette d'un cadavre dessinée sur le sol de la bibliothèque, les visiteurs trouvaient des enveloppes, contenant chacune un indice³¹⁷. Dans la première enveloppe se trouvait un mot en chinois, nécessitant l'aide d'un dictionnaire disponible dans la salle Sciences³¹⁸. Le deuxième indice contenait une cote, envoyée par SMS sur le portable de la victime, et conduisant les joueurs à un ouvrage dans la salle Lettres³¹⁹. Enfin, il y avait dans la troisième enveloppe une lettre anonyme annonçant que l'arme du crime se trouvait dans le livre *Le Chien jaune* : les visiteurs devaient alors trouver ce livre en cherchant dans le catalogue³²⁰.

Tous ces exemples de formation ludifiée, quoiqu'encore peu nombreux, montrent bien qu'il est parfaitement possible de mêler l'utile à l'agréable, et de former les étudiants de manière ludique.

³⁰⁹Voir <<http://www.enssib.fr/breves/2013/10/29/la-copy-party-en-bibliotheque-cest-permis>> (consulté le 22 décembre 2014).

³¹⁰@Calimaq, propriétaire du blog S.I.Lex. Voir <<http://scinfolex.com/2012/03/04/le-cadre-juridique-de-la-copy-party-en-dix-questions/>> (consulté le 22 décembre 2014).

³¹¹@Silvae, propriétaire du blog Bibliobsession, <<http://www.bibliobsession.net/>> (consulté le 22 décembre 2014).

³¹²Entretien du 17 octobre 2014.

³¹³École d'ingénieurs ENSISA, *Exercices 2013-2014*, document de l'Université de Haute-Alsace, 23 avril 2014, 11 p., p. 2-3.

³¹⁴*Ibid.*, p. 4.

³¹⁵*Ibid.*, p. 5.

³¹⁶*Ibid.*, p. 10.

³¹⁷Formulaire de proposition de manifestation, document de l'Université de Haute-Alsace, 2013, 12 p., p. 3.

³¹⁸*Ibid.*, p. 4.

³¹⁹*Ibid.*, p. 7.

³²⁰*Ibid.*, p. 8.

Thomas Chaimbault évoque ensuite les « jeux sociaux », qui font jouer un nombre très important de joueurs grâce aux technologies sociales³²¹. Il cite l'exemple du jeu *BiblioBouts*³²², développé par l'Université du Michigan entre 2008 et 2012, et qui faisait interagir les participants afin de transformer en expérience sociale l'activité – solitaire – de recherche. Les étudiants recevaient un sujet, devaient chercher des ressources de qualité, et les importaient dans Zotero avant de les évaluer, puis votaient entre eux. Ceux qui commentaient et évaluaient les articles de leurs camarades remportaient des points et des badges, puis, à la fin du jeu, les participants obtenaient une liste de sources validées pour leurs travaux de fin d'année³²³.

Enfin, les terminaux mobiles sont aussi mis à profit pour jouer, en profitant « des possibilités spécifiques [qu'ils proposent] : appareil photo pouvant flasher des QR Codes, accéléromètre analysant les mouvements de la machine, géolocalisation etc.³²⁴. » Ainsi, les bibliothèques de l'Université d'État de Caroline du Nord proposent un jeu intitulé *NCSU Libraries Mobile Scavenger Hunt*³²⁵, dont le principe est de faire visiter la bibliothèque sous la forme d'une chasse au trésor, avec le prêt d'iPod touch afin que les étudiants puissent répondre à un questionnaire en ligne et soumettre leurs réponses via le logiciel Evernote³²⁶.

On voit donc, grâce à ce billet de blog, que les *serious games* et formations ludifiées sont extrêmement présents et utilisés aux États-Unis, et que les expériences en France restent encore trop rares. Pourtant, les idées ne manquent pas, le succès est au rendez-vous, et de nombreuses plates-formes regroupent des listes de *serious games*, gratuits et accessibles à tous, permettant à qui le souhaite de les utiliser : le site « *Serious Game Classification* »³²⁷ propose ainsi une recherche par intention – diffuser un message éducatif, dispenser un entraînement, etc. –, par marché – éducation, art et culture, etc. – et par niveau – 17 à 25 ans, étudiants, etc. Il ne s'agit là que d'un exemple parmi tant d'autres, les *serious games* étant particulièrement au cœur des discussions actuelles.

Il n'est pas toujours aisé, pour une bibliothèque universitaire, de réinventer ses méthodes de formation afin de s'adapter le mieux possible à un public d'étudiants natifs numériques, qui supporte difficilement d'être en situation d'apprentissage passif : la pédagogie active est au cœur des préoccupations, à présent que l'obligation de formation fait partie des missions des bibliothèques universitaires, et s'exprime sous diverses formes et tentatives, qu'il s'agisse de formations à distance, sous la forme de supports, de tutoriels ou de MOOC, ou de formations ludifiées, en présentiel ou non, grâce aux *serious games*. Mettre l'utilisateur au centre de cette réflexion est bien entendu essentiel, mais les obstacles ne manquent pas : il peut arriver que les formateurs ou l'université ne voient pas l'intérêt de ces nouvelles méthodes pédagogiques, que les étudiants n'accrochent pas, et que ces formations, toutes plaisantes qu'elles soient, n'aient pas d'impact réel sur le taux d'échec à l'issue de la première année de licence – puisqu'à l'heure actuelle nous ne disposons pas encore de données fiables pour affirmer ou infirmer cette hypothèse.

³²¹Thomas Chaimbault, *op. cit.*

³²²Voir <<http://bibliobouts.si.umich.edu/index.html>> (consulté le 22 décembre 2014).

³²³Thomas Chaimbault, *op. cit.*

³²⁴*Ibid.*

³²⁵Voir <<http://www.lib.ncsu.edu/instruction/scavenger.html>> (consulté le 22 décembre 2014).

³²⁶Thomas Chaimbault, *op. cit.*

³²⁷<<http://serious.gameclassification.com/>> (consulté le 22 décembre 2014).

CONCLUSION

Cela fait maintenant plusieurs années que le premier cycle est au cœur des réflexions dans l'enseignement supérieur. Il suffit pour cela de se pencher sur le nombre de rapports et études publiés et de lois promulguées ces dix dernières années pour s'en rendre compte. La question de l'échec à l'issue de la première année de licence est un véritable *leitmotiv* : déjà, en 1962, Julien Cain signalait un taux d'échec de 60 à 70 % à la fin de la première année universitaire³²⁸. Cinquante ans plus tard, on pourrait croire que les chiffres n'ont que très peu baissé, malgré la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) entre 2003 et 2006, puisque le taux donné est souvent de 50 %. Nous avons toutefois montré, dans ce mémoire, qu'il était absolument nécessaire de nuancer ce que l'on entendait par « échec », pour apporter une plus grande finesse dans la réflexion sur les mesures à prendre.

Le plan « Réussite en licence », lancé en 2007, tente d'ailleurs de répondre au mieux au problème de l'échec, en suggérant des pistes très intéressantes et absolument indispensables. Le besoin de professionnalisation du parcours universitaire, dont le contenu ne peut plus être uniquement scientifique, afin de permettre une meilleure insertion dans un marché du travail de plus en plus concurrentiel, est pris en compte. De même, la question de l'orientation est traitée au maximum et en amont, pour éviter que trop de lycéens mal informés se retrouvent dans des filières par défaut. Il est vrai que l'université française, du fait de sa quasi gratuité et de l'absence de sélection de ses étudiants, porte des valeurs qui font sa force et son unicité : celles de la démocratisation et de l'égalité des chances. Toutefois, ces valeurs font aussi sa faiblesse, car elle devient le choix par défaut d'élèves qui n'ont pas pu rejoindre des filières plus sélectives ou n'ont tout simplement pas encore réfléchi à leur orientation, et l'absence de sélection induit des niveaux très disparates chez ses étudiants, l'empêchant de se positionner sur la scène mondiale comme un établissement d'enseignement supérieur renommé et de référence.

Bien que les questions sociologiques n'aient pas été absentes de ce mémoire, nous nous sommes contentée d'en proposer une synthèse : il n'était pas possible de les laisser de côté, car elles sont partie intégrante du sujet, mais les développer outre mesure n'était pas utile, la littérature à ce propos étant abondante. Nous avons en revanche tenté d'apporter un éclairage sur un aspect qui n'avait été que très peu abordé dans les études concernant le premier cycle et particulièrement les L1, et qui pourtant suscite discussions et débats actuellement : l'environnement numérique de ces étudiants primo-entrants, qui a modifié leur façon d'apprendre, de se concentrer, voire de penser. Si la littérature ne manque pas là non plus à ce sujet, rares sont les exemples de mise en relation au niveau de la bibliothèque universitaire.

Pourtant, cette réflexion est incontournable pour les BU aujourd'hui, du fait de l'obligation de formation qui est la leur depuis 2011. Au cours des entretiens que nous avons menés, il est apparu très clairement que les L1 attiraient une évidente attention de la part des bibliothécaires chargés des formations : si la bibliothèque en elle-même ne leur attribuait généralement pas particulièrement d'espace – virtuel ou physique – ou de collections réservées, les formateurs avaient

³²⁸« Journées d'étude des bibliothèques universitaires », *Bulletin des bibliothèques de France*, 1962, n° 2. Disponible sur <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1962-02-0051-001>> (consulté le 23 décembre 2014).

à cœur d'intéresser ce public et de parvenir à s'adresser à lui. Les initiatives intéressantes ne manquent pas, d'ailleurs : qu'on pense aux formations ludifiées, en présentiel ou à distance par exemple. De même, les formations et autoformations à distance et interactives sont nombreuses, et jouent à la fois sur de nouveaux outils et parfois sur des références communes avec la génération Y : ainsi, ces courtes vidéos de la bibliothèque du Rolex Learning Centre, qui présentent les services en parodiant la série à succès *Game of Thrones*³²⁹. Il ne faut cependant pas oublier que les entretiens ont été menés auprès de bibliothèques universitaires connues pour leur dynamisme et leurs réflexions autour des formations : une enquête plus large et incluant un nombre bien plus important d'établissements serait nécessaire pour faire prendre conscience des lacunes en la matière.

En développant leurs méthodes de formation, grâce notamment à l'emploi de *serious games* voire de MOOC, les bibliothèques universitaires s'inscrivent dans une réflexion particulièrement actuelle sur la nécessaire réinvention de la pédagogie. Bien que les premiers textes dénonçant l'immobilisme des pratiques d'enseignement, qui ne prennent pas en compte l'évolution des modes de pensée et des pratiques de la population étudiante et les maintiennent dans une position d'apprenant passif – méthodes pédagogiques contestées actuellement mais qui font leurs preuves depuis des décennies – remontent à plus d'une dizaine d'années, l'idée commence seulement maintenant à faire son chemin en France. De plus en plus d'universités décloisonnent leur enseignement et réinventent leurs pratiques, en proposant des cours à distance, participatifs et interactifs, qui remportent un franc succès : le MOOC intitulé « ABC de la gestion de projet »³³⁰ de l'École centrale de Lille en est ainsi à sa cinquième édition, et rassemble des milliers d'internautes chaque année. Il est donc absolument essentiel que les bibliothèques universitaires s'inscrivent dans ce processus afin d'attirer ce public de L1 qui tend à leur échapper aujourd'hui : il est plus que probable qu'un étudiant ayant apprécié la forme de sa formation et s'étant de ce fait montré intéressé aura de réels acquis à la fin, et éprouvera également l'envie de revenir à la bibliothèque pour y travailler.

Pour autant, peut-on dire que les formations obligatoires en L1 dispensées par les bibliothèques universitaires contribuent à réduire le taux d'échec, à plus forte raison si elles sont dispensées sous une forme originale, qui fasse appel à la fois au numérique et au jeu ? L'obligation de formation n'est actée que depuis 2011 – même s'il va de soi que les bibliothèques universitaires n'ont pas attendu cette date pour former leurs étudiants – et l'ère des MOOC et des *serious games* est à peine entamée : il est donc trop tôt pour crier victoire et rassembler des données pertinentes permettant de prouver ou non qu'une formation adaptée à la génération Y réduit le taux d'échec. Leur popularité n'est certes peut-être qu'un effet de mode, mais rien ne permet de se montrer pessimiste à ce sujet, car c'est le rôle des bibliothèques, universitaires ou non, de se montrer dynamiques et pionnières. Les efforts conjugués des plans visant à réduire le taux d'échec et des réflexions sur de nouvelles méthodes pédagogiques ouvrent la voie à de nombreuses potentialités, concernant entre autres les BU et l'accueil qu'elles réservent aux étudiants de première année de licence.

³²⁹Voir <<http://library.epfl.ch/news/?id=445>> (consulté le 23 décembre 2014).

³³⁰Voir <<http://mooc.gestiondeprojet.pm/>> (consulté le 23 décembre 2014).

Sources

Sources non publiées

DIRECTION DES BIBLIOTHÈQUES ET DE L'IST. *Rapport d'activité 2013*. Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, juillet 2014, 47 p.

ÉCOLE D'INGÉNIEURS ENSISA. *Exercices 2013-2014*. Université de Haute-Alsace, 23 avril 2014, 11 p.

SERVICE INTERÉTABLISSEMENTS DE COOPÉRATION DOCUMENTAIRE DE GRENOBLE. *Le Tutorat à la BU Droit-Lettres : un dispositif pour l'étudiant débutant*. SICD2 de Grenoble, septembre 2013, 2 p.

UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE. *Formulaire de proposition de manifestation*. Université de Haute-Alsace, 2013, 12 p.

Entretiens oraux ou écrits

Marie-Estelle Créhalet	UVSQ	Par téléphone	3 novembre 2014
Deborah M. Furness	UCL	Par mail	6 octobre 2014
Alain Fossier	ESSEC	Par téléphone	22 octobre 2014
Marie Gerbeaud	UPMC	Présentiel	17 octobre 2014
Myriam Gorsse	UPMC	Présentiel	17 octobre 2014
Enrica Harranger	UVSQ	Par téléphone	10 octobre 2014
Chantal Jonneaux	Lyon 1	Par mail	6 octobre 2014
Maud Puaud	BUA	Par téléphone	11 octobre 2014
Marie-Anne Régnier	UHA	Par mail	24 octobre 2014
Michelle Sharples	University of Manchester	Par mail	7 octobre 2014

Bibliographie

Sur les étudiants de L1

BARGEL, Tino (dir.), HADJI, Charles (dir.), MASJUAN, Josep (dir.). *Étudier dans une université qui change, le regard des étudiants de trois régions d'Europe*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, 285 p.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1964, 179 p.

CENTRE DE RECHERCHE POUR L'ÉTUDE ET L'OBSERVATION DES CONDITIONS DE VIE. *Enquête sur les pratiques documentaires des étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'Université Pierre et Marie Curie (Paris 6) et de l'Université Denis Diderot (Paris 7)*. CREDOC, novembre 2005, 93 p.

COLCANAP, Grégory, PUCHEU-PLANTÉ, Charles. *L'Évolution des usages et des pratiques documentaires du lycée à l'université*. Journée d'étude « L'Évolution des usages et des pratiques documentaires du lycée à l'université : besoins, attentes et représentations », Université d'Artois, 25 mars 2009.

COULON, Alain. *Le Métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Économica, Anthropos, 2005 [2^e éd.], XVI-240 p.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE. *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités*. IGAENR, juin 2006, 107 p.

LAMBERT-LE MENER, Marielle. *La Performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, 2012, 361 p.

LEGENDRE, Florence. Les Étudiants fantômes. *Carrefours de l'éducation*, septembre 2003, n° 2, p.32-55.

LEMESLE, Alice. Accueil des étudiants de niveau licence. *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne], septembre 2009, n° 5 [page consultée le 28 mai 2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2009-05-0028-005>

LEMESLE, Alice. *Accueil des étudiants de premier cycle, nouveaux services, nouvelles méthodes, nouveaux espaces*. Mémoire pour le diplôme de conservateur de bibliothèque, 2009, 105 f.

MALOTAUX, Sandrine. L'Insertion professionnelle, enjeu pour les universités. *Bulletin de bibliothèques de France* [en ligne], mars 2009, n° 2 [page consultée le 28 mai 2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2009-02-0013-002>

OBSERVATOIRE DE LA VIE ÉTUDIANTE. Données socio-démographiques et académiques. *Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2013* [en ligne], juillet 2014,

14 p. [consulté le 12 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : http://www.ove-national.education.fr/medias/OVEDonnees_socio-demo_et_aca_CDV2013.pdf

OBSERVATOIRE DE LA VIE ÉTUDIANTE. L'Activité rémunérée. *Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2013* [en ligne], juillet 2014, 18 p. [consulté le 12 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : http://www.ove-national.education.fr/medias/OVEFiche_activite_remuneree_CDV2013_.pdf

OBSERVATOIRE DE LA VIE ÉTUDIANTE. La Restauration étudiante. *Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2013* [en ligne], juillet 2014, 8 p. [consulté le 12 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : http://www.ove-national.education.fr/medias/OVEDonnees_restauracion_CDV2013.pdf

OBSERVATOIRE DE LA VIE ÉTUDIANTE. La Santé des étudiants. *Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2013* [en ligne], juillet 2014, 21 p. [consulté le 12 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : http://www.ove-national.education.fr/medias/OVEDonnees_sante_CDV2013.pdf

OBSERVATOIRE DE LA VIE ÉTUDIANTE. Le Logement étudiant. *Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2013* [en ligne], juillet 2014, 11 p. [consulté le 12 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : http://www.ove-national.education.fr/medias/OVEDonnees_logement_CDV2013.pdf

OBSERVATOIRE DE LA VIE ÉTUDIANTE. Orientation, stages et perspectives d'avenir. *Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2013* [en ligne], septembre 2014, 12 p. [consulté le 12 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : http://www.ove-national.education.fr/medias/OVEOrientation_stages_et_perspectives_davenir_CD V2013.pdf

OBSERVATOIRE DE LA VIE ÉTUDIANTE. Services et initiatives des établissements à l'usage des étudiants. *Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2013* [en ligne], décembre 2014, 36 p. [consulté le 26 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : http://www.ove-national.education.fr/medias/OVE_Donnees_services_et_intiatives_CDV2013.pdf

Plan Réussir en licence : les universités bordelaises exemplaires – ESR. *Site du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche* [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche [page consultée le 29 mai 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid53224/plan-reussir-en-licence-les-universites-bordelaises-exemplaires.html>

Bibliothèques universitaires et étudiants

AROT, Dominique. Construire la bibliothèque : quel projet ? *Bulletin des Bibliothèques de France* [en ligne], 2007, n° 1 [page consultée le 19 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2007-01-0005-001>

BART-GADAT, Mélanie. *Statistiques en bibliothèques universitaires, comprendre les comportements des étudiants : l'exemple des SCD de Toulouse*. Mémoire pour le diplôme de conservateur de bibliothèque, 2009, 91 f.

Bringing the library to first-year students: The Halls of Residence Librarian Programme. *Library Connect* [en ligne]. Elsevier [page consultée le 18 novembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://libraryconnect.elsevier.com/articles/2014-11/bringing-library-first-year-students-halls-residence-librarian-programme>

COULON, Alain. *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires*. Saint-Mandé : Association internationale de recherche ethnométhodologique ; Saint-Denis : Laboratoire de recherche ethnométhodologique, Université de Paris 8, 1999, 65 p.

DE SAXCÉ, Agnès. Les Étudiants et la documentation électronique. *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne], mars 2006, n° 2 [page consultée le 29 mai 2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-02-0067-001>

DU PLESSIS, Noëlla. Les Étudiants à la bibliothèque de Caen. *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne], mars 2006, n° 2 [page consultée le 28 mai 2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-02-0064-011>

FERNEX, Alain. Une politique documentaire de l'université. *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne], janvier 2013, n° 1 [page consultée le 20 octobre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-01-0006-001>

FRESNEAU, Amélie. *Un péril jeune en bibliothèque ? Enquête sur le regard porté par les bibliothécaires sur les grands adolescents*. Mémoire pour le diplôme de conservateur de bibliothèque, 2014, 77 p.

GROSSMANN, Francis, SIMON, Jean-Pascal. *Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde et étrangère*. Bern, Berlin, Bruxelles : P. Lang, 2004, VII-288 p.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, INSPECTION GÉNÉRALE DES BIBLIOTHÈQUES. *L'Accès et la formation à la documentation du lycée à l'université : un enjeu pour la réussite des études supérieures*. IGEN, IGB, mars 2009, 63 p.

INSPECTION GÉNÉRALE DES BIBLIOTHÈQUES. *Les Learning centres : un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et à la recherche*. IGB, décembre 2009, 58 p.

INSPECTION GÉNÉRALE DES BIBLIOTHÈQUES. *L'Offre de places de travail dans les bibliothèques de Paris pour les étudiants du premier cycle*. IGB, 2013, 90 p.

LE NEZET, Romain. Le Rapport Miquel sur les bibliothèques universitaires. *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne], mai 2009, n° 3 [page consultée le 28 mai 2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2009-03-0038-008>

Les Bibliothèques universitaires – ESR. *Site du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche sur les bibliothèques universitaires* [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

[page consultée le 29 mai 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20545/les-bibliotheques-universitaires.html>

MÉLOT, Michel. La Coopération entre les bibliothèques françaises. *Rapport annuel du Conseil supérieur des bibliothèques (1991)*. Association du Conseil supérieur des bibliothèques, 1992, p. 27-38

ODIER, Gabriel-Antoine. *Quels outils pour évaluer l'accueil en bibliothèque universitaire ? Vers une démarche qualité au SCD de Perpignan*. Dossier d'aide à la décision, projet professionnel personnel, 2008, 73 f.

PÉNICHON, Muriel. *De la collaboration à la mutualisation entre bibliothèques municipales et universitaires : un nouveau modèle pour l'avenir ?* Mémoire pour le diplôme de conservateur de bibliothèque, 2008, 81 p.

PUAUD, Maud. *Construire un partenariat entre le SCD de l'Université d'Angers et les CDI de lycées : étude de faisabilité*. Dossier d'aide à la décision, projet professionnel personnel, 2009, 61 p.

REMOND, Claire. *Quels services aux publics à la section centrale du SCD de l'Université du Sud Toulon-Var ? Évaluation et propositions dans le cadre de l'enquête LibQual 2009*. Dossier d'aide à la décision, projet professionnel personnel, 2009, 79 p.

ROCHARD, Marie-France. Les Étudiants en sciences et la bibliothèque universitaire. *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne], mars 2006, n° 2 [page consultée le 28 mai 2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-02-0048-007>

SPIESER, Adèle. *Fais pas ci, fais pas ça, les interdits en bibliothèque*. Mémoire pour le diplôme de conservateur des bibliothèques, 2012, 87 p.

TOUITOU, Cécile. Les Nouveaux usages des générations internet : un défi pour les bibliothèques et les bibliothécaires. *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne], juillet 2008, n° 4 [page consultée le 29 mai 2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2008-04-0067-001>

Formations

ASSOCIATION DES DIRECTEURS ET DES PERSONNELS DE DIRECTION DES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES ET DE LA DOCUMENTATION. *Référentiel de compétences informationnelles pour réussir son parcours de formation dans les établissements d'enseignement supérieur*. ADBU, 2012, 79 p.

BLIN, Frédéric, STOLL, Mathieu. La Formation des usagers dans l'enseignement supérieur. *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne], novembre 2005, n° 6 [page consultée le 28 mai 2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0005-001>

Du CDI à la bibliothèque universitaire : former les usagers à l'information. *Les Cahiers d'esquisse* [en ligne], janvier 2010, n° 1, 104 p. [page consultée le 20 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.calameo.com/read/00017502177c37b07c0d0>

Former les étudiants à la méthodologie documentaire en BU : des étudiants acteurs de leur formation ? *Prezi de l'Université François Rabelais à Tours* [en ligne]. Prezi [page consultée le 21 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <https://prezi.com/o9ndxhh25x16/untitled-prezi/>

PANIEL-BONVALOT, Claire. La Formation documentaire des étudiants en France. *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne], novembre 2005, n° 6 [page consultée le 21 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0016-002>

SZCZEPANSKI-HUILLERY, Maxime. *Les Formations des étudiants de Licence 1 à l'université Lyon 2 – Louis Lumière essai de bilan et de propositions*. Mémoire pour le diplôme de conservateur de bibliothèque, 2006, 50 f.

Culture numérique et ludique

ALVAREZ, Julian, DJAOUTI, Damien. *Introduction au serious game. Serious game: an introduction*. Paris : Questions théoriques, 2012 [2^e éd.], 255 p.

BAILLIEUX, Estelle. Un « Serious Game » bientôt expérimenté auprès des jeunes Sambriens [en ligne]. *La Voix du Nord*, 15 novembre 2014 [page consultée le 22 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.lavoixdunord.fr/region/un-serious-game-bientot-experimente-aupres-des-ia23b44386n2494720>

BARDA, Oscar. Peut-on apprendre par le jeu vidéo ? [en ligne] *Blogs Rue 89*, 30 novembre 2014 [page consultée le 22 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://blogs.rue89.nouvelobs.com/extension-du-domaine-du-jeu/2014/11/30/peut-apprendre-par-le-jeu-video-233864>

Ce que France Université Numérique va changer – ESR. *Site du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche sur France Université Numérique* [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche [page consultée le 29 mai 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid74159/ce-que-france-universite-numerique-va-changer.html>

CHAIMBAULT, Thomas. Jouer à la BU [en ligne]. *Vagabondages*, 28 octobre 2014 [page consultée le 22 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.vagabondages.org/post/2014/10/23/Jouer-%C3%A0-la-BU>

COURAU, Sophie. *Jeux et jeux de rôle en formation : toutes les clés pour réaliser des formations efficaces*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2011, 175 p.

COURTECUISSÉ, Jean-François. *Internet au cœur des pratiques documentaires des étudiants : dans quelle mesure ?* 7^{èmes} rencontres FORMIST : « Entrer dans le flux ? Le défi du "web 2.0" pour le bibliothécaire-formateur », 14 juin 2007, 9 p.

JARRAUD, François. Le Jeu vidéo, un nouvel horizon pour l'École ? Entretien avec Julian Alvarez [en ligne]. *Le Café Pédagogique*, 15 mai 2008 [page consultée le 22 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2008/93_EcoleEntretien_avecJulianAlvarez.aspx

JOHNSON, Margeaux, BUHLER, Amy G., HILLMAN, Chris. The Library is undead: information seeking during the zombie apocalypse. *Journal of library innovation* [en ligne], 2010, vol. 1, n° 2, p. 29-43 [consulté le 20 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.libraryinnovation.org/article/view/64/102>

KARNAD, Arun. *Embedding digital and information literacy in undergraduate teaching* [en ligne]. Centre for Learning Technology [consulté le 10 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : http://eprints.lse.ac.uk/51221/1/__libfile_REPOSITORY_Content_Centre%20for%20Learning%20Technology_Embedding%20digital%20information%20literacy.pdf

MUCKENSTURM, Hélène. Jouer dans les bibliothèques, pourquoi pas ? Les activités de jeu dans les bibliothèques [en ligne]. Université libre de Bruxelles, 2012-2013, 48 p. [consulté le 22 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://student.ulb.ac.be/~hmuckens/pdf/Travail%20gest%20biblio%20-%20Copie.pdf>

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On The Horizon*, octobre 2001, vol. 9, n° 5, 6 p.

ROY, Gilles. Being historical: How strategy games are changing popular history [en ligne]. *Playthepast*, 24 septembre 2014 [page consultée le 22 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.playthepast.org/?p=4952>

SERRES, Michel. *Petite poucette*. Paris : Éd. le Pommier, 2012, 82 p.

TER MINASSIAN, Hovig, RUFAT, Samuel. Et si les jeux vidéo servaient à comprendre la géographie ? *Cybergeog: European Journal of Geography* [en ligne], 27 mars 2008 [consulté le 22 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://cybergeog.revues.org/17502>

Sites

Accrodoc. *AccroDoc* [en ligne]. Université Lyon 2 [page consultée le 21 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://scdaskal.univ-lyon2.fr/accrodoc/>

Annuaire MOOC. *Annuaire MOOC en français* [en ligne]. MOOC [page consultée le 21 décembre 2014] Disponible à l'adresse : <http://www.annuaire-mooc.fr/>

Arbradoc. *Autoformation à la recherche documentaire* [en ligne]. Université Paris 8 [page consultée le 21 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://arbradoc.bu.univ-paris8.fr/#>

CERISE. *Conseils aux étudiants en recherche d'informations efficace* [en ligne]. Unité de formation à l'information scientifique et technique [page consultée le 21 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://urfist.enc.sorbonne.fr/cerise/>

Dans la boîte. *Dans la boîte | BUA* [en ligne]. Bibliothèque universitaire d'Angers [page consultée le 21 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://bu.univ-angers.fr/videos/dans-la-boite?destination=videos%2Fdans-la-boite>

Formations | BUA. *Supports des formations* [en ligne]. Bibliothèque universitaire d'Angers [page consultée le 21 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://bu.univ-angers.fr/page/formations?destination=node%2F450>

Humans vs. Zombies. *Humans vs. Zombies game* [en ligne]. Humans vs. Zombies [page consultée le 22 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://humansvszombies.org/>

InfoSphère. *Outil de formation de la bibliothèque de l'UQAM*, [en ligne]. Université du Québec à Montréal [page consultée le 21 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.bibliotheques.uqam.ca/InfoSphere/>

Iridoc 2.2. *Spiral | Cours – Iridoc 2.2* [en ligne]. Université Lyon 1 [page consultée le 21 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/course/course.html?id=2612961&viewMode=visu&idChapter=2612961>

S'autoformer. *Portail documentaire* [en ligne]. Université Lyon 1 [page consultée le 21 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://portaildoc.univ-lyon1.fr/ma-bu-en-ligne/s-autoformer/>

Serious Game Classification. *Serious Game Classification* [en ligne]. Serious Game Classification [page consultée le 21 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://serious.gameclassification.com/>

UCL Library Services. *Getting started* [en ligne]. University College London [page consultée le 20 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.ucl.ac.uk/library/getting-started/>

Wiki LibQUAL-fr. *Participants francophones européens* [en ligne]. LibQUAL+ [page consultée le 19 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://libqual-fr.pbworks.com/w/page/11288895/Participants%C2%A0francophones%20europ%C3%A9ens>

Zombie Survival LibGuide. *Home – Zombie Survival LibGuide* [en ligne]. LibGuide [page consultée le 22 décembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://ufl.v1.libguides.com/friendly.php?s=zombie>

Table des annexes

GRILLE DE QUESTIONS POUR LES ENTRETIENS.....	78
---	-----------

GRILLE DE QUESTIONS POUR LES ENTRETIENS

Qu'enseigne-t-on dans l'université où vous travaillez ?

Savez-vous combien il y a d'étudiants de L1 dans votre université ?

L'université propose-t-elle une sorte de semaine d'accueil, une « *Welcome week* », pour les L1 ?

Si oui, la bibliothèque y est-elle associée ?

Comment ? Quel déroulement, quelles actions ?

Quels retours avez-vous ?

Proposez-vous d'autres offres de formation en dehors de cette semaine pour les L1 ? Quel retour ?

Comment envisagez-vous les L1 ? Et la bibliothèque, comment les envisage-t-elle ? Leur réserve-t-elle un accueil spécifique ? Des collections, des espaces (physiques ou virtuels)...

Développez-vous des activités culturelles destinées aux L1 et primo-arrivants ? Si oui, avez-vous développé des partenariats au sein de l'université ? Avec qui ? Comment ?

Quelle a été votre inspiration, pour cette offre de formation et d'activité culturelle ?

Table des matières

SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	9
INTRODUCTION.....	11
PARTIE 1 : UN PUBLIC EN MUTATION.....	15
Chapitre I : Le choix de l'université.....	15
<i>I – L'université, entre démocratisation et exigence d'excellence.....</i>	<i>15</i>
<i>II – Un choix par défaut ?.....</i>	<i>16</i>
Chapitre II : L'environnement de travail des L1.....	18
<i>I - L'université : une perte de repères.....</i>	<i>18</i>
La césure avec le lycée.....	18
Des solutions ?.....	19
<i>II – S'adapter ou adapter ?.....</i>	<i>20</i>
<i>III – Quel environnement de travail ?.....</i>	<i>23</i>
Chapitre III : Un public cible en échec ?.....	26
<i>I – L'échec en L1 : info ou intox ?.....</i>	<i>26</i>
<i>II – Pour réduire l'échec, repenser l'université ?.....</i>	<i>28</i>
<i>III – La réponse du Ministère.....</i>	<i>30</i>
Les plans de modernisation des universités.....	30
La loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU).....	31
PARTIE 2 : UN DÉFI POUR LES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES...33	
Chapitre IV : Identifier les besoins.....	33
Chapitre V : Créer des partenariats.....	37
<i>I – Des partenariats extérieurs ?.....</i>	<i>37</i>
<i>II – Des partenariats intérieurs.....</i>	<i>40</i>
<i>III – Pour une bibliothèque proche de ses étudiants.....</i>	<i>42</i>
PARTIE 3 : UN PUBLIC À FORMER.....	47
Chapitre VI : L'aubaine du numérique ?.....	47
<i>I – Former : une obligation pour les bibliothèques universitaires.....</i>	<i>47</i>
<i>II – Numérique et formation.....</i>	<i>49</i>
Supports de formation en ligne.....	49
Tutoriels.....	51
MOOC.....	55
Chapitre VII : Ludifier la formation.....	56
<i>I – Ludifier la formation : pourquoi ?.....</i>	<i>56</i>
<i>II – Serious games, formation ludifiée : comment les mettre en place ?.....</i>	<i>59</i>
CONCLUSION.....	65
SOURCES.....	67
BIBLIOGRAPHIE.....	69
TABLE DES ANNEXES.....	77
TABLE DES MATIÈRES.....	79